

***"Miksi koululaitos ei ole tätäkään onnistunut hoitamaan  
kuntoon"***

**Retorinen analyysi Tommi Kinnusen kolumneista**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettaja  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2021  
Kreetta Kalske

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Kreetta Kalske		
Työn nimi - Arbetets titel ”Miksi koululaitos ei ole tätäkään onnistunut hoitamaan kuntoon” Retorinen analyysi Tommi Kinnusen kolumneista		
Title ”Why has the schooling system not been able to solve this either?” Rhetorical analysis of columns by Tommi Kinnunen		
Oppiaine - Läroämne - Subject kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 72 s + 1 liite
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkielmassani analysoin Tommi Kinnusen yle.fi-verkkopalvelussa julkaistujen kolumnien retoriikkaa. Tavoitteenani on ymmärtää tekstien asemaa suomalaisessa kouludiskurssissa. Erityisesti olen kiinnostunut, miten niissä tuotetaan Simolan (2002b) toiveiden rationalismiin kytkeytyvää koulupuhetta. Olen myös kiinnostunut, millä tavalla niistä on luettavissa kytköksiä Suorannan (2008) ja Salmisen (2012) esittämiin havaintoihin opettajan roolista kouludiskurssissa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineistonani on viisi Tommi Kinnusen yle.fi-verkkopalveluun kirjoittamaa koulua koskevaa kolumnia. Hyödynsin kirjallisuudentutkija James Phelanin (1996) lukijamallia tarkastellessani kolumneissa esiintyviä lukijakonstruktiota.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Kolumneissa on erotettavissa kahta eri puheenlajia: tunnepuhetta ja asiantuntijapuhetta. Näistä asiantuntijapuheesta on poliittisen puheen piirteitä ja tunnepuheesta taas esittävän puheen piirteitä. Tunnepuhe pyrkii vakuuttamaan ja suostuttelemaan lukijan kirjoittajan kannalle. Sitä tuotetaan näkyvimmin erilaisten anekdoottien muodossa. Asiantuntijapuhe taas pyrkii vaikuttamaan ja siinä käytetään argumentoinnin tukena erilaisia virallisia ja epävirallisia lähteitä. Phelanin (1996) mallin mukaisen implisiittisen lukijan erilaiset konstruktiot eivät vaikuta vaihtelevan puheen lajien mukaan suoraviivaisesti. Ei siis voida todeta, että tunnepuhe olisi aina suunnattu suuren yleisön konstruktiolle ja asiantuntijapuhe asiantuntijakonstruktiolle. Puheen lajien vaihtelu lukijakonstruktioiden välillä tuottaakin koulupuhetta, jossa opettaja nähdään puskurina koulun sisällä tapahtuvan toiminnan ja toiveiden rationalismin diskurssin välissä. Tällaisen puskuriroolin olemassaolon Simola (2002b) ja Salmisen (2012) ovat esittäneet opettajalla olevan ja Kinnusen kolumneista on luettavissa merkkejä tästä. Ilmiö vaatisi kuitenkin edelleen tarkempaa tutkimusta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord retorinen analyysi, kolumni, kertomuksellisuus, koulupuhe		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kreetta Kalske		
Työn nimi - Arbetets titel ”Miksi koululaitos ei ole tätäkään onnistunut hoitamaan kuntoon” Retorinen analyysi Tommi Kinnusen kolumneista		
Title “Why has the schooling system not been able to solve this either?” Rhetorical analysis of columns by Tommi Kinnunen		
Oppiaine - Läroämne - Subject		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year April 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 72 p. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Aims.</i> In my thesis I analyze rhetoric of columns by Tommi Kinnunen for the yle.fi online service. My aim is to understand how they link to the Finnish educational discourse. I am particularly interested in how they produce educational discourse linked to the discourse model of education reforms formulated by education sociologist Simola (2002b). I am also interested in how texts are linked to the teacher position in discourse presented by Suoranta (2008) and Salminen (2012).</p> <p><i>Methods.</i> The data consists of five columns written by Tommi Kinnunen for yle.fi online service. Every text relates somehow on organizing basic education. To observe different reader constructions, I have used a narrative reader theory by James Phelan (1996).</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Analysis produces two different rhetoric aspects: emotion rhetoric and expertise rhetoric. The latter consists of features of political rhetoric and the former with epideictic nature. Emotion rhetoric seeks to persuade reader and that is produced mostly in anecdotes. Then again expertise rhetoric has more of an influential purpose. Argumentation in that leans on information from official and unofficial sources. Then again, different constructs of an implicit reader according to Phelan's (1996) model do not seem to vary by rhetorical aspect in a straightforward manner. In other words, it can not be stated that emotional rhetoric would always be directed to a construction of a general public and expertise rhetoric to a construction of expert. Thus, variation of rhetoric used between implicit reader constructions seems to produce educational discourse in which teacher has a buffer role between the actual classroom work and reform discourse. This observation is in line with that presented by Simola (2002b) and Salminen (2012) though it would need more in depth research to make any generalizations from it.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords rhetorical analysis, narrativity, educational discourse		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	FIKTION JA FAKTAN RAJALLA.....	5
2.1	Kolumnin genre .....	5
2.2	Faktaa vai fiktiota? .....	7
2.3	Kirjoittajien kirjo .....	10
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	13
4	RETORINEN ANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ .....	15
4.1	Menetelmän historialliset raamit.....	15
4.1.1	Antiikin vaikutus.....	15
4.1.2	Perelman, Olbrechts-Tyteca ja uusi retoriikka.....	17
4.2	Kertomuksellinen näkökulma .....	19
4.3	Aineistona Tommi Kinnusen kolumnit.....	21
5	TULOKSET .....	24
5.1	Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytäkään.....	24
5.2	Kyllä koulu hoitaa .....	31
5.3	Vähemmän olisi kouluissakin enemmän .....	38
5.4	Mitä tarkoittaa peruskoulun perus-? .....	44
5.5	Kuka kouluissa opettaa ja mitä? .....	50
5.6	Kolumnien lukijakonstruktiosta .....	56
6	LUOTETTAVUUS .....	60
7	POHDINTAA .....	63
	LÄHTEET.....	67
	LIITE 1 .....	1



## TAULUKOT

Taulukko 1. Yle.fi-verkkopalvelun osumat valituilla hakusanoilla ajalla 1.1.2019 - 31.12.2019. Lukio-opetuksella haettaessa myös muita toista astetta koskevia tuloksia.....	1
--	---

## KUVIOT

Kuvio 1. Shoren (2014, 44) kerrostumamalli. ....	6
Kuvio 2. Mikkosen (2002, 315) mukaelma Ryanin (1991) fiktiivisyyden jatkumosta. ....	8
Kuvio 3. Mukaelma Lassila-Merisalonen (2009, 33) muodon ja sisällön suhteen mallista. ....	10
Kuvio 4. Mukaelma Phelanin (1996) kirjoittaja-teksti-lukija -mallista .....	20

# 1 Johdanto

Milloin viimeksi olet puhunut, lukenut tai kuullut jotain kouluun liittyvää? Jos tarkastellaan pelkästään yle.fi-verkkopalvelua, voidaan todeta, että perusopetukseen tai toisen asteen koulutukseen liittyvää sisältöä ilmestyi vuonna 2019 kahdena päivänä kolmesta (taulukko 1). Lisäksi tulevat kaikki muut erilaiset mediat kuten sanomalehdet, televisio, sosiaalinen media, aikakauslehdet ynnä muut. Puhumattakaan ihmisten välisistä keskusteluista niin epävirallisissa kuin virallisissakin yhteyksissä. Kaikilla on oikeus osallistua koulua koskevaan keskusteluun, jopa siinä määrin, että oikeuden voi katsoa olevan demokratian yksi peruspilareista (Salminen, 2012, 11).

hakusana	kaikki sisällöt	uutissisältö
perusopetus	182	118
lukio-opetus	247	206

Taulukko 1. Yle.fi-verkkopalvelun osumat valituilla hakusanoilla ajalla 1.1.2019 - 31.12.2019. Lukio-opetuksella haettaessa myös muita toista astetta koskevia tuloksia.

Viime vuosikymmeninä erilaisia, myös koulua koskevia, päätöksiä on perusteltu välttämättömyyden retoriikalla. Tämä juontuu talouspoliittisesta diskurssista ja näyttäytyy muilla politiikan aloilla erilaisten säästö- ja tehostamistoimina. (Kettunen, 2008, 60; Heiskala, 2006, 41; Julkunen, 2001, 63.) Talouspolittikassa käytetyn retoriikan valuminen koulutuspoliittisten päätösten taustalle on heiluttanut aiempia suomalaisen koulutuksen taustalla havaittuja sivistyksen ja tasa-arvon diskursseja (Ahonen, 2003, 201; Korhonen ym., 2012, 8). Peruskoulu-uudistuksen taustalla vaikutti snellmanilainen ajatus sivistyksen ulottamisesta kaikkiin kansan kerroksiin (Ahonen, 2003, 154). 1900-luvun puolen välin jälkeen ajatus kytkeytyi yhteen oikeudenmukaisuuden periaatteen kanssa ja eräänlaisena hui-pentumana voidaan nähdä peruskoulu-uudistus. Tasa-arvon diskurssi vakiinnutti tätä kautta asemansa suomalaisen koulupuheen vallitsevana suuntauksena. (Korhonen ym., 2012, 8.)

1990-luvun taloudellinen lama taas nähdään yhtenä tekijänä, joka sysäsi voimakkaasti eteenpäin jo 80-luvulla päätään nostanutta uusliberalistista kouludiskurssia tasa-arvodiskurssin haastajana. Leimallisinta sille sekä siihen kytkeytyvälle koulutuspolitiikalle on ollut markkinatalouden logiikoiden siirtyminen koulun ja kasvatuksen hallintoperiaatteisiin. (Ahonen, 2003, 159–162, 167; Suoranta, 2008, 71; ks. myös Ball, 2010.) Suuntausta puolustaneet tahot vakuuttelivat, että suomalaisen yhteiskunnan kilpailukyky paranee suhteessa muihin talouksiin ja muuttuvan työelämän tarpeisiin pystytään vastaamaan paremmin. (Heiskala 2006, 41; Simola, 2002a, 184–185.) Kun aiemmin tasa-arvoinen koulutus oli nähty nimenomaan yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kannalta, nähtiin se uusliberalistisessa kouludiskurssissa yksilöiden näkökulmasta (Reay, 2010, 396, 399).

Arvoksi tasa-arvon rinnalle on viime vuosikymmeninä noussut koulupuheessa myös muutos, joka voi koskea niin opetuksen järjestämisen tapoja kuin opettamista ja oppimistakin. Simola (2002b, 68) kutsuu tätä diskurssia nimellä toiveiden rationalismi. Hän lähestyy käsitettä neljän ilmiön - oppilaan yksilöllistymisen, opettajuuden tieteenalaistumisen, koulun dekontekstualisoitumisen ja opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisen - eräänlaisena yhteenliittymänä. Ilmiöiden katsotaan synnyttävän kuin itsestään muutosdiskurssia ja muodostuvan reformigeneraattoriksi. (Simola, 2002b, 70.)

Toiveiden rationalismin taas voi jakaa dikotomisesti optimistiseen ja pessimistiseen lähestymistapaan. Näiden erona on suhtautuminen muutoksen vaikuttavuuteen ennen muutoksen julkilausumista. Optimistisessa lähestymistavassa ajatellaan, että koulua koskevat tulevat muutokset ovat laadullisesti aina parempia kuin menneet. Pessimistinen näkökulma taas huomauttaa, että uudistuksilla on historiallisesti ollut taipumus epäonnistua. (Simola, 2002b, 56.)

Suoranta (2008, 76) huomauttaa diskurssitutkimuksen keskittymisestä oikeastaan toiveiden rationalismin tutkimukseen. Ajattelen näin, koska Simola (2002b, 66–68) avaa käsitteensä rinnastukseksi Gunilla Svingbyn (1979) opetussuunni-

telmarunoudelle. Siinä käsitteessä oleellista on nimenomaan tutkimuksen keskittyminen varsinaisen luokkahuonetoiminnan ulkopuolelle. Tällöin voidaan ajatella, että virallisista dokumenteista luettava kieli tuottaa ylevää puhetta ja opetussuunnitelma nähdään jonkinlaisena yhteiskunnan arvojen ilmentymänä.

Suorannan (2008, 76) ja Simolan (2002b, 70) artikkeleissa kritisoidaan osaltaan tätä ristiriitaa tutkimuksen keskittymisestä nimenomaan toiveiden rationalismiin ja toivottaisiin enemmän käytännön työn diskurssien tutkimusta. Näin siksi, että tällöin voitaisiin havainnoida myös niitä syitä, jotka ovat negatiivisen suhtautumisen perusteina käytettävien muutosten historiallisten epäonnistumisten taustalla. Omasta näkökulmastani mielenkiintoisimmaksi kysymykseksi nousee mahdollinen arvostirrita toiveiden rationalismin ja luokkahuonetoiminnan välillä. Ajattelen, että tähän tutkielmaan valitsemani Tommi Kinnusen kolumnit tarjoavat yhden näkökulman toiveiden rationalismin pessimistisen näkökulman tarkasteluun.

Kinnusen Ylen verkkopalveluun kirjoittamien kolumnien aiheet risteilevät isyydestä ja kirjailijuudesta aina opettajuuteen saakka. Suuri osa näistä kirjoituksista käsittelee nimenomaan kouluympäristöä ja opettajaa toimijana. Päädyin tekstien pariin alun perin sattumalta selatessani uutisapplikaatiota puhelimestani. Yleensä selailen eri kolumnistien kirjoitukset läpi nopeasti, mutta Kinnusen kohdalla pysähdyin joka kerta lukemaan tarkemmin.

Tekstilajina kolumni liikkuu kirjoittajan omaan kokemusmaailmaan kiinteästi linkittyvän kerronnan ja kantaaottavan mielipidekirjoituksen välimaastossa. Koska näiden tekstien kohdalla ollaan koulumaailmassa ja niissä katsotaan yleisiä opetukseen liittyviä ilmiöitä ikään kuin itselleni tutuin silmälasein, huomasin niiden puhuttelevan jollain erityisellä tasolla.

Kirjoittajan profiloituminen helposti lähestyttäväksi ja riittävän uskottavuuden omaavaksi tapahtuu kolumneissa paitsi kirjoittajan tyylin myös kirjoittajasta laaditun lyhyen esittelyn välityksellä. Esimerkiksi Kinnusta luonnehditaan jokaisen tekstinsä lopussa *kirjailijaksi, jonka mielestä vain Koillismaalla kasvaa oikean nä-*

*köistä metsää*. Oleellista lähestyttävyyden kannalta vaikuttaa olevan maantieteellinen kiinnittyminen: kirjailija ei ole vain jostain vaan kiinnittyy tietyltä rajatulta alueelta, kaupunkien ulkopuolelta, kotoisin olevaksi. Opettajuus tuodaan myös esiin joidenkin tekstien loppuluonnehdinnoissa. Tällöin Kinnusesta kerrotaan, että tämä toimii *äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana*. Tekstien sisällöistä voi päätellä hänen opettavan yläkoulussa ja lukiossa, vaikka tätä ei suoraan kerrotakaan.

Aineistoksi valittujen tekstien aiheet käsittelevät opetuksen järjestämistä ja sen sisältöjen määräytymistä: kuka saa opettaa mitäkin oppiainetta, kenen ääntä opetuksen järjestämisen kysymyksissä kuunnellaan ja millaisessa asemassa koulu instituutiona yhteiskunnassa on. Teksteissä on pyritty avaamaan erilaisia koulumaailman käsitteitä kuten opetussuunnitelmaa, tuntijakoa ja opettajan ammatin professiokehitystä siten, että ne olisivat yleistajuisia. Tämä lähestymiskulma vaikutti mielenkiintoiselta, koska tällä hetkellä ei muiden opettaja-kirjailijoiden ajatuksia tuoda nähdäkseni yhtä vahvasti valtakunnallisella ilmaisella alustalla esiin.

Toinen mahdollinen tapa lukea Kinnusen tekstejä on katsoa niitä kannanottoina ja vastauksina koulutuspolitiikan päättäjille. Tällöin niistä nousee esille opettajan turhautuneisuus, oman toiminnan pitkäjänteisyyden tavoittelu ja ammattilypeys. Näin luettaessa tekstien yleisö kapenee ja tematiikka syvenee muuksi kuin humorististen anekdoottien viljelyksi. Huumorinkäytön merkitys muuttuu tilannetta keventävästä sutkautuksesta jonkin todellisen epäkohdan alleviivaamiseksi.

Keskitynkin havainnoimaan Kinnusen käyttämää retoriikkaa ja pohdin, millä tavoin ja millaiselle lukijalle koulusta oikeastaan niissä puhutaan. Koska Kinnusella on taustaa myös kaunokirjallisuuden alalla, koen mielenkiintoiseksi hyödyntää kirjallisuudentutkimuksessakin käytettyä tulkintakehystä lukijakonstruktioiden pohtimiseen. Ajattelen, että kasvatustieteellisen retoriikan tutkimuksessa voi kokeilla luovaa, tieteenrajat ylittävää teoreettista näkemystä. Toimivuudesta ei voi sanoa mitään ennen kuin on kokeillut.

## 2 Fiktio ja faktan rajalla

Kolumnien määrä erilaisilla julkaisualustoilla on kasvamassa, mutta sen asema tekstilajina ei ole kiistanut, jonka vuoksi se on tutkimuskohteena herkkä. Kerro tässä luvussa, miksi olen valinnut juuri sen tutkimuskohteeksi. Aloitan tarkastelemalla sen sijoittumista erilaisten tekstilajien joukkoon. Tämän jälkeen avaan kolumnin suhdetta journalismiin sekä faktan ja fiktion rajankäyntiin. Perustelen tätä kautta käyttämäni aineiston sopivuutta koulupuheen tarkasteluun.

### 2.1 Kolumnin genre

Tarttuessani mihin tahansa tässä ajassa julkaistuun aikakaus- tai muuhun lehteen löydän jostain kohtaa kolumnin. Siitä on tullut niin olennainen osa julkaisuja, että tuntuisi ennemmin omituiselta, jos sellaista ei olisi. Jokaisella lehdellä on omanlaisensa kolumnipaikka ja niiden aiheet liittyvät tyypillisesti lehden edustamaan aiheeseen (Pietilä, 2008, 82–85). Kuitenkaan aina näin ei ole ollut.

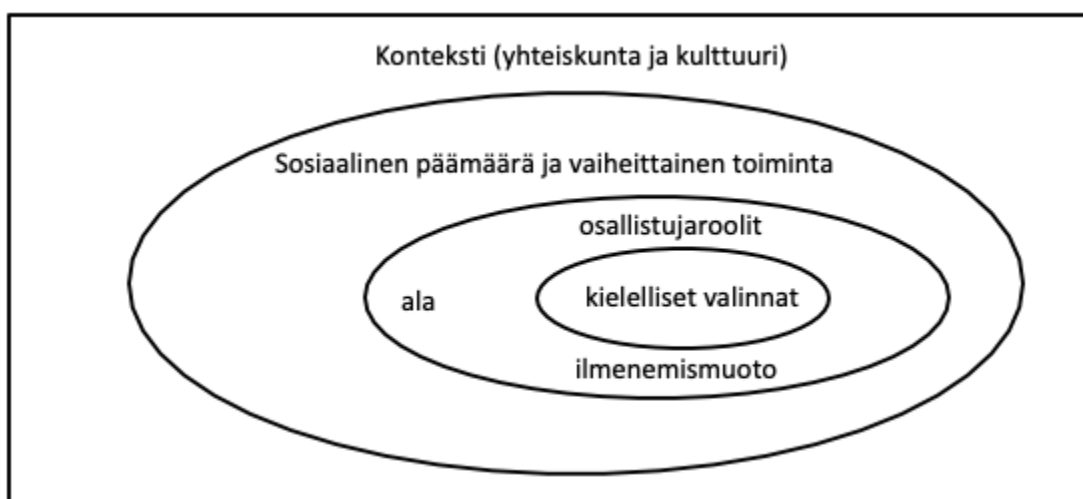
Ensimmäiset sanomalehtikolumnit julkaistiin Suomessa 1960-luvulla. Tuolloin oli yleisempää, että lehdissä ilmestyi pakinoita. (Jaakkola, 2013, 235; Pietilä, 2008, 82.) Pakinoitsijat olivatkin oman aikansa sanaseppoja, joiden kirjoitustyyli herätti vähintään yhtä paljon keskustelua kuin pakinoiden sisältö. Vähitellen kuitenkin kirjoittajan omalla nimellä ilmestyneet ja tyypillisesti kasvokuvalla höystetyt kolumnit ovat syrjäyttämässä nimimerkin suojista kirjoittaneita pakinoitsijoita (Pietilä, 2008, 82–83).

Kolumni on siis haastanut pakinaa ja toisaalta Pietilä (2008, 82–83) pohtii, onko se mahdollisesti haastamassa myös pääkirjoituksen asemaa. Pääkirjoitus muistuttaa kolumnia yhtä lailla kirjoittajan näkökulmasta kuin pakinakin. Voidaan ajatella, että Pietilän näkemystä mukaillen, kolumni asettuu näiden kahden tekstin välimaastoon: se on kirjoitettu omalla nimellä ja edustaa kirjoittajansa perusteltua mielipidettä (ks. myös Jaakkola, 2013).

Tarkasteltaessa kolumnin sijoittumista erilaisten tekstilajien joukkoon, on kuitenkin huomioitava, että sitä ei yksiselitteisesti voi lukea kuuluvaksi mihinkään ole-massa olevaan genreen eli tekstilajiin. Näin siitäkin huolimatta, että tekstin uskot-tavuutta voidaan rakentaa sen kiinnittämällä tiettyyn tekstilajiin (Zareff, 2012, 99). Perustan ajatukseni Swalesin (1990) tekstilajiajattelulle. Sen mukaan voi-daan puhua omasta tekstilajistaan silloin, kun sen tekstit täyttävät tietyt tyypilliset piirteet, on suunnattu rajatulle lukijajoukolle ja niillä on yhteisiä päämääriä. Tiivis-tettynä genren muodostavat prototyypillisesti samanlaiset tekstit eli niillä on sa-mankaltainen rakenne, muoto ja sisältö. (Swales, 1990, 48–58; Shore & Mänty-nen, 2006, 27.)

Swalesin ajattelu on yhdensuuntaista systeemis-funktionaalisen kielentutkimuk-sen niin kutsutun sydneyläisen koulukunnan ja Susanna Shoren (2012) mukaile-man mallin kanssa, kun genrellä ajatellaan olevan sosiaalinen tehtävä. Tällöin genreksi voidaan luokitella kaikki kielellinen ja ei-kielellinen toiminta, jolla on eril-linen tietyn tyyppinen merkityksellinen rakenne (Shore, 2012, 151).

Shoren (2014, 44) kerrostumamallissa (kuvio 1) yhteiskunnallisuus ja kulttuuri-suus asettuu kaiken kontekstiksi. Sosiaaliset päämäärät ja niihin kytkeytyvä vai-heittainen toiminta muodostavat yksittäisen genren uloimman kehän ja kaiken yti-messä ovat kielelliset valinnat.



Kuvio 1. Shoren (2014, 44) kerrostumamalli.

Tätä tutkielmaa ajatellen merkitykselliseksi Shoren mallista nousevat osallistujaroolit, sillä niihin katsotaan kuuluvaksi erilaiset kirjoittajan ja lukijan positiot. Myöhemmin kerron tarkemmin Phelanin (1996) mallista, joka toimii lukijasuhteen tarkasteluni teoreettisena kehyksenä. Tässä kuviossa nähtävä osallistujaroolien paikantuminen osaksi genren määritelmää on kuitenkin merkityksellistä, koska se yhdistää Phelanin näkemyksen yleisempään genretutkimuksen malliin.

## 2.2 Faktaa vai fiktiota?

Vaikka kolumnia ei yksiselitteisesti ole ajateltu kuuluvaksi mihinkään olemassa olevaan tekstilajiin voidaan sitä tarkastella osana kirjallista kulttuuria. Sen asemaa erilaisten tekstien joukossa voi lähestyä esimerkiksi fiktiivisyyden ja faktan jatkumolla, jonka voi ajatella olevan yhteydessä tekstin uskottavuuden rakentamiseen riippuen julkaisukontekstista (Zareff, 2012, 99).

Kai Mikkosen (2002, 315) mukaelma Ryanin (1991) fiktiivisyyden jatkumosta (kuvio 2) antaa suuntaa sille, miten kolumnin voisi sijoittaa muiden tekstien yhteyteen. Ryanin jatkumolla pyritään selventämään kertomuksellisten tekstien, kirjallisuuden ja ei-kirjallisuuden suhteita. Malli limittyy aiemmin esitettyyn Shoren (2014, 44) kerrostumamalliin sen pyrkimyksenä luokitella tekstejä niiden piirteiden mukaan. Yhtä kaikki myös tämän mallin voi ajatella olevan yksi sovellus genreteoriasta. Ryanin (1991) mallissa muoto on korvautunut jatkumolla kirjallinen – ei-kirjallinen, rakenne jatkumolla kertova – ei-kertova ja sisältö jatkumolla fiktiivinen – ei-fiktiivinen. Muotoa, rakennetta ja sisältöä olisi mahdollista tarkastella myös muilla jatkumoilla. Kuitenkin edes löyhästi journalistisiin teksteihin Ryanin (1991) mallin mukaiset jatkumot ovat tarkoituksenmukaisia.





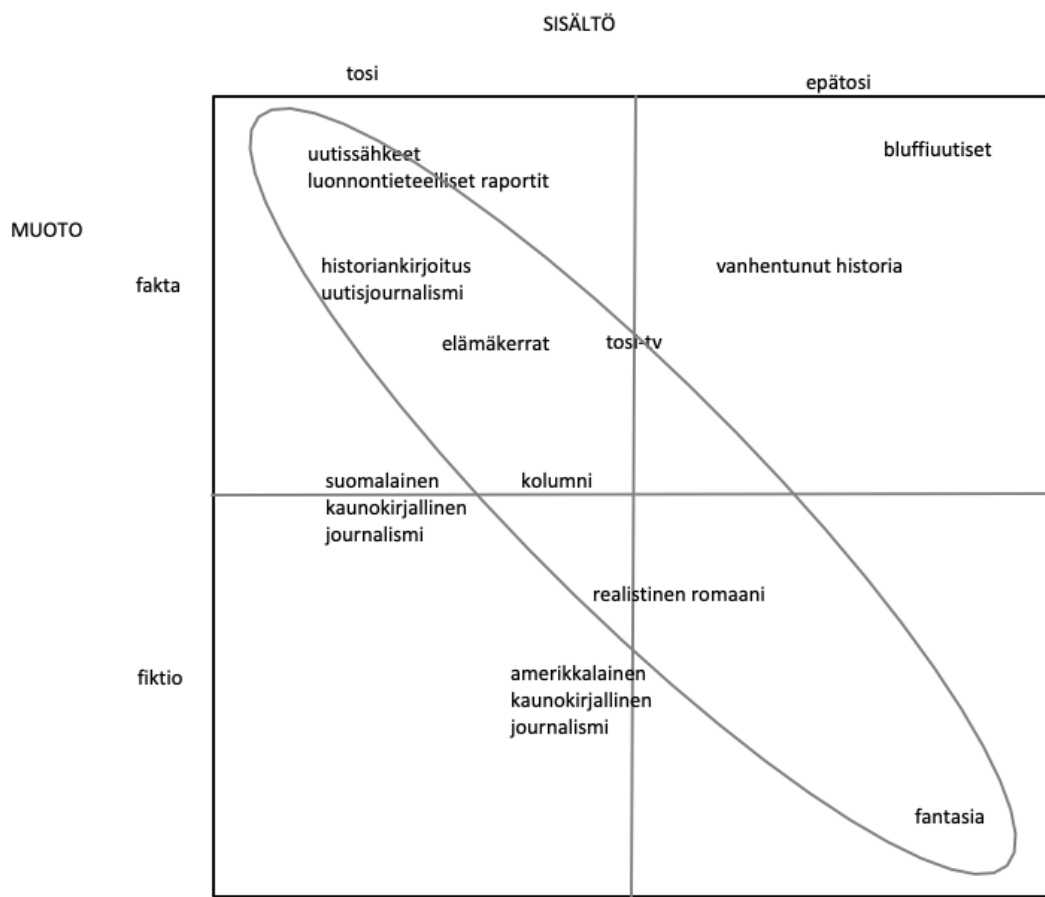
Kuvio 2. Mikkosen (2002, 315) mukaelma Ryanin (1991) fiktiivisyyden jatkumosta.

Mikkosen (2002, 315–316) mukaan kolumnit voidaan sijoittaa janan keskivaiheille eli kategoriaan ei-kirjallinen kertova fiktio. Ajattelen, että hän on päätenyt tähän sijoitteluun siksi, että kolumnit eivät ole muodoltaan kirjaksi taipuvia, mutta kuitenkin kertomuksellisuutta hyödyntäviä. Lisäksi on huomioitava jo aiemmin esitelty Pietilän (2008) näkemys, että kolumneja voi luonnehtia eräänlaisiksi mielipidekirjoituksiksi. Silloin on perusteltua ajatella sisällön olevan kallellaan yhtä lailla faktaan kuin fiktionkin. Vaikka Mikkosen (2002) ajatukset ovat ilmestyneet ennen Pietilän (2008) julkaisua, ei ole perusteltua ajatella, että Pietilän (2008) tulkinta olisi syntynyt tyhjästä vaan vuorovaikutuksessa aiemman tutkimuksen kanssa, jota taas Ryan (1991) edustaa.

Tässä tutkielmassa tarkastelemani kolumnit ovat ilmestyneet yle.fi -verkkopalvelussa, jossa kolumnit sijoitetaan ilmestymispäivänään uutissisällön yhteyteen. Ilmestymiskontekstista johtuen lukijalle saattaa syntyä mielikuva, että niissä on löydettävissä enemmän faktasisältöä kuin toisenlaisessa ympäristössä alun perin ilmestyneissä teksteissä. Journalismin tutkimuksessa (ks. Lassila-Merisalo, 2009) kolumni asetetaan usein kertovan journalismin käsitteen alle. Tällöin ajatellaan, että kolumni edustaa journalismia, jolloin sen on noudatettava journalismin periaatetta, että se perustuu vahvasti todenmukaisuuteen. Kuitenkin samaan aikaan sille on tyypillistä edustaa kirjoittajansa omaa näkemystä, joka taas ei ole perinteisen journalismin periaatteiden mukaista. (Jaakkola, 2013, 234–235.)

Kertova journalismi lähtee ajatuksesta, että se välittää todellisia tapahtumia fiktiosta tutuin keinoin (Lassila-Merisalo, 2009, 12). Yhtenä tällaisena keinona voidaan nähdä erilaisten tulkintojen mahdollisuus riippuen lukijasta itsestään. Kuitenkin Lassila-Merisalo (2009, 18) toteaa Hémanukseen (1992, 133) viitaten, ettei erilaisten tulkintojen jättäminen auki kuulu tiedonvälitysjournalismiin vaan sen tulisi olla suljettua tekstiä. Tätä tukee myös Kuneliuksen (1993, 37) näkemys, että tiedonvälitysjournalismissa toimittajan oman äänen häivyttämisen kirjoitusta uutisesta tulisi olla lähtökohtana.

Lassila-Merisalo (emt., 33) on havainnollistanut (kuvio 3) näkemystään kertomuksellisen journalismin sijoittumisesta muodon ja sisällön muodostamaan nelikenttään. Sen voi ajatella olevan laajennus aiemmin mainitsemaani Ryanin fiktiivisyyden jatkumolle, jolloin kerronnallinen journalismi käsitteenä on helpompi ymmärtää. Kuviossa sen sisällä olevan soikion sisälle asettuvat median ilmentymät vastaavat lukijoiden odotuksiin lähes prototyyppisellä tavalla. Lassila-Merisalon nelikenttään sijoitettuna kolumnin voi ajatella sisällöltään todeksi ja muodoltaan fiktion ja faktan rajoille, lähelle suomalaista kerronnallista journalismia.



Kuvio 3. Mukaelma Lassila-Merisaloon (2009, 33) muodon ja sisällön suhteen mallista.

Vaikka Swalesin (1990) ja Shoren (2012) mukaan kolumnia ei voida erottaa omaksi tekstilajikseen, voi sitä Lassila-Merisaloon (2009) ja Jaakkolan (2013) puolesta pitää kuitenkin omana journalistisena juttutyypinään. Näin ollen voidaan ajatella, että sillä on olemassa joitain yleisiä piirteitä, joista se on tunnistettavissa, mutta joiden ilmiäsu vaihtelee julkaisukontekstin mukaan.

## 2.3 Kirjoittajien kirjo

Olen aiemmin tässä luvussa luonnehtinut kolumnia eräänlaiseksi mielipidekirjoituksen muodoksi. Tarkastelen seuraavassa sitä, millaisina tekstien kirjoittajat nähdään kirjallisuudessa ja miten sijoitan tutkielmani kolumnien kirjoittajan, Tommi Kinnusen, tähän kehykseen.

Jaakkola (2013, 235–236) on kuvannut, kuinka kolumnien kirjoittajina on niiden ilmestymisen alusta saakka toiminut kirjava joukko eri aloja edustavia henkilöitä kuten poliitikkoja, tutkijoita ja taiteilijoita. Tärkeintä on ollut, että kirjoittaja tulee varsinaisen julkaisun toimituksen ulkopuolelta. Olkinuora (2006) taas on omassa havainnoinnissaan pyrkinyt muodostamaan tästä kirjavasta ja alati kasvavasta joukosta (emt. 57) erilaisia kirjoittajatyyppejä.

Olkinuoran (2006) tyypittelyssä erilaiset kolumnistit jaetaan kolmeen ryhmään. Tyypittelyn tueksi ei anneta selkeää teoreettista viitekehystä vaan Olkinuora perustaa näkemyksensä oman kokemuksensa pohjalle. Tämän vuoksi suhtaudun kriittisesti tyypittelyyn, mutta sisällytän sen tähän, koska varsinaisesti kirjoittajapositio ei ole tutkimuskohteeni. Näen myös, että pystyn mallin kautta tulemaan tietoiseksi erilaisten kolumnistityyppien mahdollisesta olemassaolosta.

Olkinuoran (2006) mallissa kolumnistit jaetaan omasta journalistisesta näkökulmastaan kirjoittaviin, journalistisen median ulkopuolelta tuleviin sekä asiantuntijoihin (emt. 57). Näistä heppoisimmaksi luonnehdinnaksi osoittautuu nähdäkseni journalistisen median ulkopuolelta tulevien ryhmä. Tähän luetaan kuuluvaksi sellaisia kolumnisteja, jotka esiintyvät yleensä julkaisujen kevyempien osioiden palstoilla tai heidän kirjoituksensa perustuvat yhteyksistään irrotetuille näkemyksille tai omille hypoteeseilleen (Olkinuora, 2006, 58).

Ajattelen, että mallin toiseen tyyppiin osuvat sellaiset kolumnistit, jotka ovat päätyneet kolumnisteiksi, koska julkaisujen tai julkaisualustojen ylläpitäjät ajattelevat näillä henkilöillä olevan sellaista julkisuusarvoa, jolla alustalle tai julkaisulle saadaan näkyvyyttä ja lukijoita. Tällöin voidaan ajatella, että Olkinuoran määrittelemä irrallinen, tai jopa heppoinen, sisältö on toissijaista ja kirjoittajan valta-asema (ks. Kakkuri-Knuuttila, 1998 & 2004 sekä Pietikäinen & Mäntynen, 2019) nousee ratkaisevaksi.

Kolmanteen ryhmään kuuluvien kohdalla valta-aseman ei voi ajatella johtuvan heidän julkisuusarvostaan vaan ennemmin asiantuntijuudestaan (Olkinuora,

2006, 58). Tähän ryhmään hän liittää sellaiset kirjoittajat, jotka kykenevät media-kriittisten huomioiden tekemiseen ja osallistuvat kolumneillaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tähän tutkielmaan valikoituneen Tommi Kinnusen voisi sijoittaa juuri tähän kolmanteen ryhmään.

Jokainen Kinnusen yle.fi-verkkoalustalle kirjoittama kolumni käsittelee hänelle tuttuja aiheita kuten kirjallisuutta, kulttuurialaa ylipäätään, koulua tai isyyttä. Näistä viimeisen voisi sijoittaa myös ryhmään kaksi, koska asiantuntijuus liittyy Kinnusella enemmän kokemusasiantuntijuuteen kuin muutoin hankittuun alan tietämykseen. Nämä kirjoitukset ovat kuitenkin yksittäisiä ja suurin osa käsittelee hänen erityisalojaan.

Tähän tutkielmaan valikoituneiden koulua koskevien kolumnien kohdalla erityisesti voidaan ajatella, että Kinnunen kirjoittajana lähestyy aihetta asiantuntijan näkökulmasta. Haluankin ajatella, että tarkastelukehyksen teoreettisista heikkouksista huolimatta, Olkinuoran (2006) kirjoittajatyypittelyä voi hyödyntää kolumnien kohdalla vähintään suuntaa antavana kirjoittajan aseman huomioimisena.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on analysoida Tommi Kinnusen yle.fi-verkkosivustolla ilmestyneiden viiden kolumnin retoriikkaa ja lukijakonstruktioita sekä niissä esiintyvää puhetta koulusta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millä tavoin Tommi Kinnusen kolumneissa tuotetaan koulupuhetta?
2. Millaisia välineitä retorinen analyysi tarjoaa kolumnien lukijäkäsitteen tulkitsemiseen?

Ensimmäinen kysymykseni käsittelee koulun ja median suhdetta. Analysoinnin kohteena olevat tekstit ovat ilmestyneet perusopetuksen viimeisimmän opetus-suunnitelmauudistuksen jälkeen ja ajattelen niiden liittyvän tuon uudistuksen jälkimainingeissa käytyyn keskusteluun. Pyrin vastaamaan kysymykseen poimimalla kolumneista koulua käsittelevää puhetta ja analysoimalla sen lukijakonstruktioita.

Tavoitteenani on ymmärtää tekstien asemaa suomalaisessa kouludiskurssissa. Erityisesti olen kiinnostunut, miten niissä tuotetaan Simolan (2002b) toiveiden rationalismiin kytkeytyvää koulupuhetta. Toisaalta olen myös kiinnostunut, millä tavalla niistä on luettavissa kytköksiä myös Suorannan (2008) ja Salmisen (2012) esittämiin havaintoihin opettajan roolista kouludiskurssissa.

Toiseen kysymykseeni pyrin vastaamaan kertomusteorian tarjoamin välinein. Erityisesti olen kiinnostunut Phelanin (1996) lähinnä fiktiivisille kertomuksille suunnatun mallin soveltuvuudesta puolifiktiivisten tekstien tulkintakehykseksi. Mallin avulla on aiemmin tutkittu matkakirjallisuutta (mm. Borm, 2004 & Lindh, 2020), jonka voi ajatella olevan kolumnien tapaan puolifiktiivistä. Phelanin mallin avulla havainnoin, millä tavalla on mahdollista laajentaa käsitystä lukijasta. Pohdin myös, millaisia mahdollisia lukijakonstruktioita juuri Kinnusen kolumneissa on mahdollista havainnoida.

Retorinen analyysi vaatii aineiston erityisen tarkkaa läpikäyntiä, joten pieni koko on tarkan analyysin edellytys (Puustinen ym., 2015). Aineistokseni olenkin valinnut vain viisi Tommi Kinnusen kolumnia, joissa toistuvana teemana on opetuksen järjestämiseen liittyvät kysymykset. Ajattelen niiden heijastelevan opettajan näkemyksiä julkisuudessa käytävästä koulukeskustelusta. En odota, että tulosteni perusteella on mahdollista muodostaa yleistettävää kuvaa opettajien suhtautumisesta koulukeskusteluun tai millaisena opettajapositio siinä nähdään. Kiinnostavaa onkin, millä tavalla ne tukevat tai asettuvat vastakkain edellä esitetyn kouludiskurssin suhteen.

## 4 Retorinen analyysi tutkimusmenetelmänä

Retorinen analyysi on tutkimusmetodina laaja suuntaus, joka sisältää useita eri näkökulmia (ks. Karvonen, 2005, 259–276). Perustelen tässä luvussa valintaani sen käytöstä aineistoni analyysin välineenä. Etenen esittelemällä aluksi retorisen analyysin eri tutkimussuuntauksia tarkentaen kohti kertomusteoreettiseen näkökulmaan perustuvaa mallia. Peilaan valintaani suhteessa muuhun retoriseen tutkimukseen ja pyrin näin perustelemaan valitsemani näkökulman käytön omassa analyysissäni. Esittelen luvun lopuksi käyttämäni aineiston.

### 4.1 Menetelmän historialliset raamit

Retorisella analyysillä tarkoitetaan tutkimusmetodia, jossa tarkastellaan erilaisten aineistojen tapoja pyrkiä vaikuttamaan yleisöönsä (Karvonen, 2005, 259). Metodille ei ole olemassa yhtä selkeää kehystä tai polkua, jota seuraamalla tutkija voisi päätyä aineiston kuin aineiston kohdalla samaan lopputulokseen. Yhteisenä tekijänä erilaisten suuntausten välillä pidetään kuitenkin tavoitetta tehdä näkyväksi kielellisten ja kuvallisten valintojen merkitystä viestin vaikuttavuuteen kulloisesakin kontekstissa. Tästä näkökulmasta katsottuna retorista analyysiä voi pitää yhtenä diskurssianalyyttisenä suuntauksena, jossa teoreettisen viitekehyksen valintaan vaikuttavat muun muassa tutkittavan aineiston laji ja aineistosta nousevat havainnot. (Fairclough, 1997, 13; Karvonen, 2005, 259.) Tässä tutkielmassa keskityn analysoimaan Tommi Kinnusen yle.fi -verkkosivustolla ilmestyneiden kolumnien retoriikkaa siitä näkökulmasta, miten niissä rakennetaan lukijasuhdetta ja toisaalta, miten niissä puhutaan koulusta.

#### 4.1.1 Antiikin vaikutus

Retoriikan alkukodin ajatellaan olevan kreikkalaisessa puheperinteessä ja se muodostaakin kirjallisuudentutkimuksessa poetiikan ohella vanhimman tutkimusperinteen (Tieteen termipankki, 25.2.2021.) Antiikin perinteessä oltiin kiinnostuneita toisaalta havainnoimaan erilaisten päättelyketjujen loogisuutta, mutta myös puheissa esiintyneiden kielen keinojen vaikutuksista kuulijoiden uskomuksiin



(Sihvola, 1997, 8). Karvosen (2005, 260) mukaan retoriikalla onkin tarkoitettu sitä, missä määrin puheaktin väittämät siirtyvät osaksi kuulijoiden uskomusjärjestelmää.

Vaikka Aristoteleen retoriikan käsitys nousee yleisesti esille haettaessa tietoa alan kehityksestä, on huomattavaa, ettei sekään ole syntynyt tyhjästä. Hän on toiminut vuorovaikutuksessa muiden antiikin ajan filosofien kanssa, joista on hyvä nostaa esiin Platon ja Sokrates. Kaikki kolme käsittelivät ajattelussaan retoriikkaa, mutta heidän käsityksensä erosivat merkittävästi toisistaan.

Sokrateen ajattelussa korostuivat argumenttien loogisuus eikä hän arvostanut kovin korkealle puhetaitoa. Hän julistautuikin jossain määrin koko suuntauksen vastustajaksi. Toisaalta myös Platon suhtautui puhetaitoon kriittisesti, vaikkei toki yhtä kielteisesti kuin Sokrates. Platon näki retoriikan hyödyllisenä tilanteissa, joissa tarvittiin poliittista manipulaatiota, kun järkiperäinen vakuuttaminen ei enää onnistunut. (Sihvola, 1997, 8.)

Aristoteleen ajatusten voidaan katsoa nousevan retoriikan kohdalla perustellusti useammin esiin kuin edellä mainitun kahden muun antiikin filosofin, koska hän suhtautui siihen kolmikosta selvästi suopeimmin (Sihvola, 1997, 8). Kuitenkin hänenkin teoriansa perustuu kritiikille aiempia käsityksiä kohtaan (emt. 9), jonka vuoksi onkin hyvä kontekstualisoida hänen näkemyksensä suhteessa muihin ajan ajattelijoihin.

Aristoteleen (1997, 16–17; Sihvola, 1997, 9) näkemyksen mukaan erilaisia puheen lajeja on erotettavissa kolme: juridinen puhe, esittävä puhe ja poliittinen puhe. On kuitenkin selvää, että jako on karkea ja jokaiseen näistä lajeista on mahdollista sisällyttää monenlaisia alalajeja. Tämän tutkielman kannalta oleellimmiksi lajeiksi muodostuvat oletusarvoisesti poliittinen puhe ja esittävä puhe.

Ajattelen näin, koska kolumni tekstinä ja kirjoittajan asemoituminen asiantuntijan asemaan luovat alun alkaen vaikutelman, että kirjoituksilla pyritäisiin toisaalta

vaikuttamaan jopa päätöksentekijöihin ja toisaalta nostamaan esiin myös onnistumisen kohtia suomalaisessa koulujärjestelmässä. Juridista puhetta on luettavissa todennäköisesti vähemmän, koska se sisältää lähtökohtaisesti argumentointia kohti mennyttä ja pyrkii osoittamaan, missä määrin tapahtuneet ovat totta ja oikein (Aristoteles, 1997, 16–17).

Aristoteles kiinnitti siis huomiota puheen lajiin. Varsinaisen puhumisen taidon teorian hän halusi kuitenkin perustaa argumentoinnin logiikkaan perustuvaan teoriaan. Näin ollen hänen retoriikan näkemyksensä mukaan puhetaidon välineistä *ethos* (luonteeseen liittyvät välineet) ja *pathos* (tunteisiin liittyvät välineet) eivät ole yhtä perustavia kuin *logos* (argumentteihin perustuvat välineet), vaikka hyvä puhuja tarvitseekin näitä kaikkia kolmea. (Sihvola, 1997, 9.) Näin ollen loogisten argumenttien käyttö nousee myös hänen ajattelussaan keskeiseksi samoin kuin Sokrateella ja Platonillakin.

Näin ollen retoriikan havainnoinnissa keskitytään pitkälti puhujaan ja hänen tekemiin valintoihinsa, jolloin kuulijan rooli jää tarkastelussa vähemmälle (Kakkuri-Knuuttila, 2004, 235). Aristoteleen puheen lajien jaottelu ja puhujan käyttämien puhetaidon välineiden tarkastelu on kuitenkin niin perustavan laatuista koko retorisen analyysin menetelmän kannalta, että ne vaikuttavat väistämättä tässäkin tutkielmassa, vaikka eivät toimikaan varsinaisena viitekehyksenä.

#### 4.1.2 Perelman, Olbrechts-Tyteca ja uusi retoriikka

Chaïm Perelmanin ja Lucie Olbrechts-Tytecan kehittämä uuden retoriikan suuntaus siirtää huomionsa puhujasta kohti yleisöä (Eemeren ym., 1996, 96; Karvonen, 2005, 263). Toisin kuin antiikin retoriikassa, olennaisiksi nousevat puhujan ja yleisön vuorovaikutus sekä puhujan taidot mukauttaa puheensa yleisön mukaan. Toisin sanoen, Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan mukaan taitava puhuja (tai kirjoittaja) onnistuu vakuuttamaan yleisönsä vetoamalla sellaisiin uskomuksiin, jotka yleisö hyväksyy jo ennestään (Karvonen, 2005, 263–264).

Teorian mukaan puhuja rakentaa siis jo mielessään kuvan yleisöstään ja tämän oletetuista uskomuksista, joita hänen tulee hyödyntää argumentoinnissaan. Puhujan on siis joko tunnettava yleisönsä entuudestaan hyvin tai osattava kuvitella tämä mahdollisimman todenmukaiseksi vakuuttaakseen tämän omilla argumenteillaan. (Eemeren ym., 1996, 98; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971, 19–26; Karvonen, 2005, 264.)

Perelman ja Olbrechts-Tyteca jakavatkin erilaiset yleisöt yleisesti kahteen ryhmään: erityiseen ja universaaliin. Puhujan tai kirjoittajan näkökulmasta erilaisiin yleisöihin suhtaudutaan retorisesti eri tavoin. Erityisen yleisön, joka koostuu tietyistä valikoiduista henkilöistä, kohdalla tehokkainta olisi valita sellaiset argumentaation tavat, joilla pyritään suostuttelemaan yleisö puhujan kannalle. Universaalien yleisön tullessa kyseeseen olennaisena nähdään vakuuttelevat argumentoinnin keinot. (Eemeren ym., 1996, 99; Perelman & Lehto, 1996, 25; Summa, 1996, 67–68.)

Toisaalta tätä yleisönäkemyksen kahtiajakoa ei voida pitää ongelmattomana ja kuten Vauhkonen (1997, 20) kirjoittaakin, universaalien yleisön käsite on filosofisessa tutkimuksessa kiistanalainen. Näin ennen muuta siksi, että jokainen puhuja tai kirjoittaja voi rakentaa oman universaalien yleisönsä. Ei siis ole olemassa mitään yleistä universaalia. (Eemeren ym., 1996, 119.) Näin ollen ainoastaan erityiselle yleisölle on hahmoteltavissa selkeä määritelmä, joka on puhujasta tai kirjoittajasta riippumatonta.

Universaalien yleisön monitulkintaisuus ja toisaalta Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan näkemys argumentaation tapojen, suostutteleva tai vakuuttava, antavat hedeelmällisen lähtökohdan tarkentaa yleisösuhteen tarkastelua kertomukselliseen suuntaan. Samalla ajattelen, että pelkästään perelmanilainen tai aristoteelinen näkökulma jättää teoreettisen viitekehyksen turhan laajaksi tätä tutkielmaa ajatellen.

## 4.2 Kertomuksellinen näkökulma

James Phelan käsittelee teoksessaan *Narrative as rhetoric – Technique, audiences, ethics, ideology* (1996) kertomuksellisuutta yhtenä retorisena välineenä. Hänen mukaansa kertominen itsessään on retorinen teko (Phelan, 1996, 8). Klassisen retoriikan mukaan erilaisia kertomuksia, kuten anekdootteja ja eksemplaarisia tarinoita, tulkitaan lähinnä päätöksen käsitteen kautta, jolloin ne ajatellaan kirjoittajan tai puhujan valintana vedota johonkin lukijan tai kuulijan tiettyyn tunteeseen (Karvonen, 2005, 261).

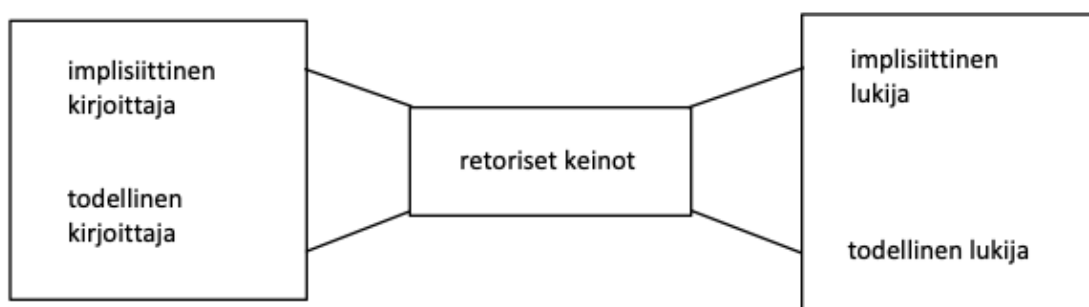
Phelan ei omassa teoriassaan asetu aristoteelista tai perelmanilaista retoriikan näkemystä vastaan vaan laajentaa sitä. Retoriikka nähdään laajasti vuorovaikutuksellisenä tekona, jolla pyritään tunteiden lisäksi vaikuttamaan lukijan tai kuulijan tietoihin ja arvoihin (Phelan, 1996, 19). Retoriikan näkeminen tällä tavoin ei ole ainoastaan Phelanin näkemys vaan hyväksytty yleisesti eri alan teoreetikoiden keskuudessa (Karvonen, 2005, 259–260).

Kertomuksellisten tekstien kohdalla Phelan itse on kehittänyt teoriaansa koskemaan fiktiivisten tai sellaisiksi luettujen tekstien analyysia (ks. Phelan, 1996). Kirjallisuudentutkimuksen puolella teoriaa on kuitenkin hyödyntänyt esimerkiksi Ilona Lindh (2020, 160) tutkiessaan matkakirjallisuutta, jolloin analyysin kohteena olevaa teosta ei nähdä täysin fiktiivisenä. Tässä kohdin näen yhtymäkohtia omaan aineistooni, jonka vuoksi olen kiinnostunut teorian soveltamisesta myös kolumnien tarkasteluun.

Phelanin näkemys retoriikasta vuorovaikutuksellisenä tekona näkyy mallin taustaoletuksessa. Lindh (2020, 162) tiivistää tämän näkemyksen kertomisesta seuraavasti:

*”-kertomus on sitä, että joku kertoo jollekulle jossakin tilanteessa ja jostakin syystä, että jotakin tapahtui.”*

Näin voidaan erottaa kertomisen kolme tekijää, jotka Phelan erottelee vielä tarkemmin (kuvio 4) eli tekijä, keinot ja lukija. Mallissa sekä tekijä että lukija on vielä jaoteltu kahteen tasoon: implisiittiseen ja todelliseen. Näin molemmista on erotettavissa, onko kyseessä tekijän tai lukijan konstruktio vai todellisuus. Tekijän ja lukijan väliin mallissa asettuvat tekstin keinot. (Lindh, 2020, 162; Nykänen, 2018, 119; Phelan, 2017, 26–28 & 2005, 45 & 216.) Näiden kohdalla nimityksenä voisi aivan hyvin käyttää myös *retoriset keinot* ja olenkin valinnut tehdä näin.



Kuvio 4. Mukaelma Phelanin (1996) kirjoittaja-teksti-lukija -mallista

Implisiittinen tekijä on kertomuksessa sellainen, joka vastaa kertomuksen kokonaisuudesta ja siihen liittyvistä arvoista ja etiikasta. Sillä ei tarkoiteta suoraan todellista kertojaa vaan sitä konstruktiota, joka muodostuu lukijalle koko teoksen pohjalta. On mahdollista, että implisiittinen tekijä vastaa pitkälti todellista kirjailijaa, mutta on myös mahdollista erottaa nämä kaksi toisistaan. (Lindh, 2020, 162; Phelan, 2005, 45; Nykänen, 2018, 119.) Tällöin kirjailija on tehnyt valinnan kirjoittaa siten, että tekstin rakenne ja kertomus eivät edusta välttämättä täysin hänen omaa näkemystään. On kuitenkin huomattava, että implisiittisen kertojan käsitettä ja sen hyödyllisyyttä on kritisoitu erityisesti silloin, kun kyseessä on teksti, joka ei ole täysin fiktiivinen.

Erityisesti omaelämäkerrallisia tekstejä (kuvio 3) koskevassa tutkimuksessa ajatellaan, että implisiittisen tekijän käsitteelle ei ole tarvetta. Näin siksi, että näissä kertomuksissa kertoja eli tekijä nähdään laajasti moniäänisenä ja muuttuvana läpi teosten. Ei siis ole tarvetta pohtia kertojan asemaa dikotomian kautta, vaan

näissä annetaan suurempi painoarvo tekstin kertojan tarkastelulle siitä näkökulmasta, millaisen position hän yleensä ottaa. (Lindh, 2020, 164; Phelan, 2017, 196–197 & 2005, 68–69; Smith & Watson, 2010, 75–76.) Ajattelen kuitenkin, että kolumni asettuu erilaiseen asemaan kuin omaelämäkerrallinen kertomus ja implisiittisen kirjoittajan käsite voi tarjota hyvän näkökulman kirjoittajan tarkasteluun.

Lukijan kohdalla implisiittisyydellä viitataan todellisen tai implisiittisen kirjoittajan näkemykseen ideaalisesta yleisöstä (Lindh, 2020, 162; Phelan 2017, 26–28 & 2005, 216). Tässä näen yhteyden Perelmanin *universaalin yleisön* käsitteeseen. Molemmat tarkoittavat sellaista yleisön konstruktia, joka ei välttämättä vastaa todellista yleisöä tai lukijaa vaan ennemmin olemassa ainoastaan kirjoittajan tai puhujan päässä. Tekstin kohdalla tosin luettavissa todellisen kirjoittajan valinnoista ja puhujan kohdalla puheen sisältämistä kielellisistä valinnoista.

Lukijakonstruktion analysoinnilla ajattelen pääseväni valitsemieni kolumnien tarkoituksen äärelle. Puolifiktiivisenä tekstinä kolumnin voi ajatella olevan lukijakeskeinen eri tavoin kuin journalistinen sisältö, jossa kirjoittajan tulee ottaa huomioon hänen erityinen roolinsa tiedon välittäjänä (Lassila-Merisalo, 2009, 18). Tällöin lukijan voi ajatella ennemmin vastaanottajaksi. Tästä näkökulmasta ajateltuna on kiinnostavaa pohtia, kuinka hyvin kertomuksellisten tekstien retoriikan analysointiin tarkoitettu näkökulma lukijasta soveltuu kolumnien retoriikan tarkasteluun.

### 4.3 Aineistona Tommi Kinnusen kolumnit

Aineistokseni olen valinnut viisi Tommi Kinnusen yle.fi-verkkopalvelussa julkaistua kolumnia vuosilta 2017–2020. Yhteensä Kinnunen on kirjoittanut samalle verkkoalustalle 20 tekstiä viimeisen tutkielmaan valitun tekstin ilmestymiseen mennessä. Näistä 13 käsittelee jollain tavalla koulutusta tai kasvatusta. Tähän tutkielmaan valitut käsittelevät kaikki aiheiltaan jollain tapaa opetuksen järjestämisestä tai siihen liittyvää julkista keskustelua. Jokainen teksteistä on samalla yhden opettajan kirjoittamia näkemyksiä koulusta. Tätä kautta katson niiden olevan

vahvasti kytköksissä myös aiemmin esiteltyjen kouludiskurssin suuntausten tuottamiseen.

Tutkielmaani valikoituneet tekstit ovat ilmestyneet sellaisessa verkkopalvelussa, joka on kaikkien luettavissa. Tällöin niiden potentiaalisten lukijoiden määrän voi ajatella olevan suurempi kuin teksteillä, jotka ilmestyvät maksumuurin takana. Kinnunen kirjoittaa kolumneja myös Suomen Kuvalehteen, mutta ne ovat luettavissa vain maksua vastaan. Otsikkotasolla tarkasteltuna niiden aiheet kuitenkin myötäilevät Ylen verkkopalvelussa julkaistuja tekstejä.

On siis aivan perusteltua ajatella, että Kinnunen pyrkii kolumneillaan profiloitumaan Olkinuoran (2006) kolumnistijaottelussa nimenomaan asiantuntijakirjoittajaksi. Hän ilmoittaa sosiaalisen median julkisissa profileissaan olevansa ensisijaisesti opettaja. Samoin on tarkastelemassani kolumnissa *Mitä tarkoittaa peruskoulun perus-?* (yle.fi, 24.2.2019) Kinnunen kertoo tehneensä kirjoittamisesta itselleen sivutyön. Profiloituminen eräänlaiseksi opettajien äänitorveksi vaikuttaa siis tietoiselta valinnalta.

Ensimmäisenä tarkasteltavista teksteistä ilmestyneessä *Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytä mitään* (yle.fi, 23.11.2017) Tommi Kinnunen puhuu yhteiskunnassa käytävästä koulua ja opetusta koskevasta keskustelusta. Hänen mukaansa koulua koskevaan keskusteluun osallistuvat useat eri tahot, mutta opettajat suurempana ryhmänä puuttuvat kokonaan. Kolumnissa kysytäänkin: *”miksi opettajat eivät kelpaa koulun asiantuntijoiksi”*.

Aineistoni toisena ilmestyneessä kirjoituksessaan *Kyllä koulu hoitaa* (yle.fi, 29.4.2018) Kinnunen puhuu koulun roolista yhteiskunnassa. Tekstin pääargumentti nostetaan esille jo kolumnin ingressissä: *”Jos jostain löytyy ongelma, ratkaisu tuntuu olevan se, että koulussa pitäisi puuttua asiaan”*. Kolmas teksti *Vähemmän olisi koulussakin enemmän* (yle.fi, 7.10.2018) jatkaa samasta aiheesta. Aineistoni edellinen teksti on ilmestynyt samalla julkaisupaikalla hieman vajaa puoli vuotta aiemmin. Silloin kouluissa on valmistauduttu kevään viimeiseen kuu-kauteen. Tämä kolumni taas on ilmestynyt noin puolessa välissä syyslukukautta.

Kinnusen kolumni *Mitä tarkoittaa peruskoulun perus-?* (yle.fi, 24.2.2019) käsittelee jälleen kysymystä, mitä koulussa tulisi opettaa. Ingressi vihjaa tekstin olevan saman suuntainen kuin kaksi aiempaa tässä tutkimuksessa samasta aiheesta ilmestynyttä kirjoitusta. Tällä kertaa edelliseen käsiteltyyn kolumniin on ilmestymisajankohdalla noin neljän kuukauden ero. Retorisilta valinnoiltaan tässä käsiteltävä teksti muistuttaa kuitenkin enemmän otsikolla *Kyllä koulu hoitaa* ilmestynyttä kolumnia. Tälläkin kertaa Kinnunen aloittaa leipätekstin anekdootilla, mutta tässä se ei koske konkreettisesti tekstin puhujaa, vaan se kuvaa puhujan näkemystä yleisestä tilanteesta.

Viimeinen tarkastelemistani kolumneista muistuttaa läheisesti edellä käsiteltyä. Tekstissään *Kuka kouluissa opettaa ja mitä?* (yle.fi, 6.1.2020) Tommi Kinnunen avaa sitä, millainen prosessi liittyy uuden oppiaineen tuomiseen osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Ennemmin kuin saman asian eri puolien tarkasteluna, ajattelen kolumnin olevan jatkumo lähes vuotta aiemmin ilmestyneelle tekstille. Toisaalta ajattelen aiheiden samankaltaisuuden kertovan myös koulusta käytävästä julkisesta keskustelusta, jossa samoja teemoja käsitellään tasaisin väliajoin. Rakenteellisestikin nämä kaksi kolumnia muistuttavat toisiaan. Tämänkin tekstin aluksi Kinnunen esittelee erilaisia julkisuuteen eri tahojen tuomia näkemyksiä aiheesta ja esittää loppupuolella, miksi näkemykset vaikuttavat hänestä huonosti perustelluilta. Näiden kahden kolumnin rakenteellinen ero näkyy siinä, kuinka tässä tekstissä ei vaikuta olevan samanlaista selkeää koodinvaihtoa kertovasta tekstistä asiantuntijapuheeksi kuin aiemmassa.

Kaikkia valitsemiani tekstejä yhdistää kirjoittajan opettajapositio, jonka kautta pyrin havainnoimaan kouludiskurssia. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, millä tavalla teksteissä rakennetaan kuvaa lukijasta ja tätä kautta myös tullaan ottaneeksi osaa koulusta käytävään keskusteluun.



## 5 Tulokset

Seuraavassa erittelen havaintoni Tommi Kinnusen (lainauksissa TK) käyttämistä retorisisista keinoista viidessä valikoimassani kolumnissa. Tarkastelen aluksi erilaisten puheen lajien ja niihin liittyvien argumentoinnin keinojen esiintymistä teksteissä. Lopuksi havainnoin kolumneista välittyvää lukijakonstruktiota ja peilaan sitä Phelanin lukijamalliin.

Tarkastelemistani kolumneista on erotettavissa kaksi selkeää puheen lajia, joille on tunnistettavissa myös erilaiset tehtävät: tunnepuhe ja asiantuntijapuhe. Molempien retorisisena keinona käytetään humoristisia anekdootteja, mutta puheesta riippuen niiden kielelliset valinnat ovat erilaisia. Tunnepuheessa Kinnunen vaikuttaa käyttävän useammin puhekielisiä ilmauksia, kun taas asiantuntijapuheen jaksoissa on erotettavissa enemmän lähteisiin tukeutumista ja humoristisuuden rakentamista niiden ristiriitaisuuksista suhteessa hänen kokemaansa opettajan arkeen.

Lähden ajatuksesta, että tunnepuhe on mahdollista sijoittaa aristoteelisessa tulkinnassa esittävän puheen tyyliin, kun taas asiantuntijapuhe vaikuttaa asettuvan enemmän poliittiseksi puheeksi. Jako on kuitenkin jossain määrin tulkinnanvarainen ja käytänkin mieluummin termejä tunnepuhe ja asiantuntijapuhe kuin esittävä ja poliittinen puhe.

Lopuksi pohdin vielä kolumnien lukijakonstruktiota. Keskityn havainnoissani erityisesti implisiittisen lukijan käsitteeseen ja millaisia implisiittisiä lukijakonstruktiota teksteistä on mahdollista havaita.

### 5.1 Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytä mitään

Kolumnissa *Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytä mitään* (TK, yle.fi, 23.11.2017) koulu nähdään abstraktina instituutiona, joka tulee näkyväksi

fyysisinä tiloina ja niissä toimivina ihmisinä. Kinnunen ei tekstissään suoraan kuvaa nykykoulua fyysisenä tilana, mutta kirjoittaa kouluinstituutiosta käyttäen esimerkkinä mediassa esiintyneitä kuvituskuvia *karttakepistä* ja *liitutaulusta*. Tämä representaatio edustaa historiallista näkemystä koulusta. Siihen kuuluvat yhtä lailla symbolinen *aapiskukko*, joka opettaa aakkoset ja lukemaan kuin kuva nurkassa seisovasta häpeäjästä. Negatiivisen konnotaation representaatiolle antaa tekstin ilmaus *kaivetaan arkistosta*, jolloin lukijalle luodaan kuva koulusta eräänlaisena jäänteenä.

Arkiston negatiivista mielikuvaa vahvistetaan virkkeessä verbillä *kaivaa*. Tällöin viitataan toimintaan, joka on jollain tapaa vaivalloista. Toisaalta kaivamisella viitataan myös tilanteeseen, jossa haluttu asia on hautautunut jonnekin muiden asioiden alle tai joukkoon, jolloin se on saattanut jo unohtua. Mennään siis jonkin vaivalloisen asian äärelle menneistä kertovaan paikkaan. Arkisto itsessään ei siis kannalta automaattisesti negatiivista merkitystä vaan se luodaan liittämällä siihen verbi, joka aiheuttaa lukijalle negatiivisen mielikuvan.

Abstraktimmin Kinnunen käsittelee kouluinstituutiota puhuessaan suomalaisen koulun saavutuksista. Tekstissä nostetaan esiin niin menestys kansainvälisissä oppimista mittaavissa testeissä kuin erilaiset kouluissa toteutettavat hankkeet. Näihinkin Kinnunen liittää negatiivisen mielikuvan käyttämällä partikkelia *vaikka* ja KiVa-ohjelman kohdalla puhumalla *surullisista tarinoista*. Kouluun liitetty negatiiviset mielikuvat liittyvät kohtiin, joissa puhutaan median tavasta käsitellä koulua. Tekstissä mainittu *keskustellaan koulusta* viittaakin lähinnä koulusta käytävään julkiseen keskusteluun, jonka areenana useimmin toimivat erilaiset mediat.

Kolumnissa median ja koulun vastakkainasettelu ei siis suoraan liity erityiseen koulun toimijoiden ja yleisen mielipiteen ristiriitaan vaan ennemmin moniääniseen keskusteluun. Kouluun liittyvät asiat ylittävät uutiskynnyksen melko helposti, koska ne koskettavat jokaista kansalaista. Koulun läheisyydestä kansalaisiin kertoo Kinnusen käyttämä anekdootti:

*Jos eläkeikää lähestynyt kansankynttilä pakotti syömään kaurapuuron loppuun oppikoulussa vuonna -63. (TK, yle.fi, 23.11.2017.)*

Virkkeessä tiivistyy kouluun liitetty alentuva kieli, kun halutaan alleviivata negatiivisia kokemuksia.

Aiemmin mainittu *arkistosta kaivaminen* yhdistyy anekdootin *eläkeikään*. Vanha opettaja oletetaan menneisyyteen jääneeksi, joka ei ole kehittynyt ammatillisesti ajan myötä. Samoin sanalla *kansankynttilä* Kinnunen haluaa alleviivata tilanteeseen liittyvää kasvatuksellista sormen heristelyä.

Näin ollen puhuja saattaa pitää opettajaa sormea heristelevänä, vaikka historiallisesti termillä on viitattu kansakoulunopettajaan symbolisesti sivistyksen valon tuojana. Tämän voi tulkita yhdenlaisena retorisenä ratkaisuna huomauttaa opettajuuden professiostatuksen puuttumiseen. Viitataan tällä Salmisen (2012) ja Simolan (2002b) ajatuksiin. Salminen huomauttaa, että opettajan ammatti häilyy professioiden laitamilla ja Simola taas nostaa yhdeksi toiveiden rationalismin diskurssin osaksi opettajuuden tieteellistymisen. Näiden näkemyksien ristivedossa opettajat nähdään helposti julkisessa keskustelussa ja sitä myötä suuren yleisön ajatuksissa yhtä aikaa arvostettuna ja ylimielisyyteen taipuvaisena ammattikuntana.

Nykyisen peruskoulujärjestelmän myötä anekdootissa mainittu oppikoulu yhdistyy myös johonkin menneeseen. Historiallisesti oppikouluun liitetään vaativuuden ajatus, koska sinne pyrittiin eikä se ollut kaikkien ulottuvilla. On mahdollista tulkita myös opettajan ankaruus erityisesti oppikoulukontekstin kautta, jolloin mielikuvaan yhdistyy ajatus ankarista aineenopettajista, joiden opettajuus linkittyi vahvasti aineenhallintaan ja aseman tuomaan auktoriteettiin.

Menneisyyden ja negatiivisuuden yhteyttä vahvistaakseen Kinnunen on lisännyt virkkeeseen maininnan tarkasta tapahtumavuodesta. Tällöin lukija voi samaistua puhujaan ja alkaa muistella omia huonoja koulumuistojaan. Tarkkaan määritellyyn aikaan samaistuminen on helpompaa kuin kiinnittyminen epätarkkarajaiseen ajan jaksoon. Jälleen kuitenkin aika on ilmaistu hyvin arkisella ja puhekielisellä

tyylillä *vuonna -63* eikä esimerkiksi kirjoittamalla koko vuosi 1963. Vuosiluvusta käytetyllä lyhenteellä ilmaus muistuttaa välitöntä ja epävirallista merkintätapaa ja tuo sanoman lähemmäs lukijan arkielämää.

Anekdootti onnistuu herättämään lukijassa ennen kaikkea vihan tunnetta siinä kuvattua järjestelmää kohtaan. Se kiteyttää kaikessa arkisuudessaan kouluun liitetty negatiiviset tunteet ja tätä kautta saa lukijan Kinnusen sanoman puolelle. Toisaalta käytetty retoriikka sopii kolumnin tekstilajiin, mutta toisessa yhteydessä käytettynä taas voisi saada lähes kliseemäisiä piirteitä ja ennemmin saada lukijan asettumaan Kinnusen kirjoitusta vastaan.

Kliseemäinen latteus tekstiin syntyy samoista elementeistä kuin jo edellä on kuvattu, mutta konteksti ja tekstilaji, johon tämän kaltainen anekdootti on sijoitettu, määrittää siitä heräävän tunteen. Ensin mainitussa tapauksessa, jossa lukija saadaan tekstin puolelle, ikään kuin yhteistä vihollista vastaan, palauttaa lukijan omaan kouluaikaansa. Negatiivisuus taas palauttaa muistelemaan omia kokemuksia epäonnistuneista kohtaamisista opettajien tai koko kouluyhteisön kanssa. Mieleen nousee ajatus, eikö mikään ole muuttunut paremmaksi. Näin luettuna anekdootin herättämä tunne saattaa saada lukijan pohtimaan mahdollisuuksiaan vaikuttaa tilanteeseen tai etsimään siitä lisää tietoa. Tällöin kirjoittajan tavoite saada sanomalleen huomiota on täytetty.

Toisin luettuna, kun anekdoottia tarkastellaan latteuden kautta, voidaan ajatella, että teksti ei saa lukijaa asettumaan puolelleen. Tällöin anekdootin sanavalinnat näyttäytyvät lähinnä tylsinä ja moneen kertaan käytettyinä kielikuvina huonoista koulumuistoista. Toisaalta voi herätä aivan saman kaltainen tunne kuin ensimmäisessä lukutavassa, mutta se ei kohdistu tekstin sanomaan vaan kirjoittajan näkökulmaan. Tällöin lukija ei asetu tekstin puolelle vaan oikeastaan kirjoittajaa vastaan ajatellen, että tilanne ei ole kuten kirjoittaja väittää sen olevan. Tällöin tekstin lukijassa herättämä tarve toimia onkin oikeastaan päinvastainen, vaikka se kumpuaa samasta tunteesta.

Toisin kuin edellä käsitellyn anekdootin oppikoulun opettaja, tämän päivän opettaja nähdään tekstissä koulun arjessa työskentelevänä toimijana, jonka asema perustuu pedagogiseen asiantuntijuuteen. Opettajat ovat tekstin mukaan *lähellä oppilasta*. Opettajasta luodaan kuva, jonka mukaan päivittäinen oppilaiden kanssa työskentely ja kouluinstituutiossa toimiminen luovat opettajalle sellaisen näköalapaikan kouluun, jota muutoin on mahdotonta saavuttaa. Kuitenkin Kinnusen kertoo tekstinsä anekdooteissa, miten kansallisesti näkyvään keskustelutilaisuuteen oli koulukeskusteluun kutsuttu panelisteiksi suurimmaksi osaksi muita kuin opettajia. Tästä seuraa väistämättä ajatus, että opettajat on siirretty syrjään heidän alaansa koskevasta keskustelusta. Anekdootin tehtävänä on tässä kohtaa osoittaa todeksi ja vahvistaa tekstin alussa esitettyä pääargumenttia.

Kinnusen esittämä opettajuuden kuvaa opettajuutta profession käsitteen kautta. Tällä tarkoitan, että opettaja ammattina olisi vakiinnuttanut asemansa yhteiskunnassa samoin kuin esimerkiksi lääkärit tai lainoppineet. Vakiintuneeseen asemaan kuuluu tunnusmerkkinä yhteiskunnallinen arvostus, eräänlainen itseisarvo-asema sekä korkea koulutus.

Opettajan ammatin professioasemasta ei kuitenkaan olla yksimielisiä. Kritiikki nousee erityisesti muiden professioiden suunnasta. Voidaan ajatella, että opettajuudella ei katsota olevan samanlaista statusta kuin esimerkiksi lääkäriydellä tai se ei herätä samanlaista arvostusta kuin muut professioiksi ajatellut ammatit. (Salminen, 2012, 21.) Toisaalta voidaan pohtia, johtuuko kritiikki sosiologisesta ilmiöstä, jossa statuksen määrittelevät ennen kaikkea ne, jotka toimivat jo tietyllä kentällä. Raadollisimmillaan voidaan todeta, että profession hiekkalaatikolle pääsevät mukaan vain ne, jotka siellä jo leikkivät hyväksyvät sinne. Tähän liittyy myös ajatus, että osa on aina ulkopuolella ja näillä olisi halu kuitenkin päästä mukaan.

Kinnusen tekstissä profession asemasta tai siihen pyrkimisestä kertoo erityisesti termi *asiantuntija*. Tätä rakennetaan tekstissä asiantuntijuuden antiteesien kautta. Vaikka oppikoulun aineenopettaja voidaan nähdä antiteettisena tämän

päivän opettajaeetokseen nähden, ei sitä voida kuitenkaan lukea tässä kolumnissa sellaiseksi. Varsinaiset opettajuuden antiteesit muodostuvat tekstissä suhteessa muihin ammatteihin kuten *iskelmästähtiin*, *vuorineuvoksiin*, *kansanedustajiin* ja *työmarkkinajohtajiin*.

Tekstissä on kerrottu jälleen anekdootti. Tällä kertaa puhujatapahtumasta, jossa edellä mainittujen ryhmien edustajat ovat keskustelemassa koulusta. Opettajaa ei nähdä automaattisesti korkeamman statuksen ammattina kuin muita, vaan unohdettuna osana erilaisten keskustelijoiden joukkoa. Antiteesin vaikutelma syntyy, kun Kinnunen kirjoittaa: ”- - *eikä kukaan kaivannut joukkoon sellaisia* - -”. Ilmaus jättää opettajan aseman välittömästi tilanteesta syrjään. Opettaja on unohdettu itseään koskevasta keskustelusta.

Lauseessa on tunteisiin vetoava verbi *kaivata* ja ilmausta on painotettu vielä tottaalisella kieltämisellä *eikä kukaan*. Toisaalta opettajista ei käytetä nimitystä opettajat, vaan heihin viitataan epämääräistä tekijää ilmaisevalla pronomiinilla *sellaisia*. Näin syntyy vaikutelma, että opettajaa ei ole tarpeen nostaa samalle tasolle muiden mainittujen ryhmien rinnalle vaan se jätetään ulkopuolelle. Opettajan passiivinen asema nähdään toisin sanoen vastakkaisena keskusteluun mukaan otettuihin eli aktiivisiin toimijoihin nähden.

Koko kolumnin osalta opettajan asema voidaan nähdä myös paradoksaalisena. Tällä tarkoitan sitä, että opettaja nähdään äänettömänä itseään koskevassa keskustelussa. Paradoksaalisuuteen viittaavat tekstissä esitetyt pienet huomautukset muiden alojen ja yhteiskunnallisen keskustelun suhteesta tai kirjoittajan asiantuntijuudesta muilta aloilta. Kinnunen käyttää esimerkkinä yhteiskunnan ja koulun suhteesta käytävään keskusteluun rinnastamalla sen pilalle menneeseen permanenttiin kampaamoalan kuvauksena 1980-luvulla ja epäonnistuneeseen poskiontelojen punkteeraukseen.

Lääketieteeseen liittyvää humoristisuutta Kinnunen hyödyntää myöhemminkin samassa kolumnissa. Tämä voidaan tulkita siten, että kirjoittaja itse ei ole alan ammattilainen ja se on yleisöön nähden myös helposti ymmärrettäväksi erityistä

asiantuntijuutta vaativaksi alaksi. Näin tulkittuna voidaan ajatella, että lääketiede on valikoitunut tekstiin juuri sen edustaman professiostatuksen vuoksi. Kuten jo aiemmin mainittua, professiot nauttivat yhteiskunnassa erityistä asemaa ja yhdis-tyvät myös siksi kolumnin lukijoiden mielessä erityiseen asemaan. Paradoksaa-liseksi professio muuttuu tekstissä, kun kirjoittaja esittää itsensä osana ammatti-kuntaa, jota hän ei ilmiselvästi ole:

*Muussa tapauksessa minäkin tahtoisin päästä mukaan vaikkapa nykykirurgian kehittämispalaveri-ihin ehdottamaan, että jatkossa joka avosydänleikkauksessa pitäisi käyttää ainakin 40 prosentin verran paistihaarukkaa. (TK, yle.fi, 23.11.2017.)*

Tässä virkkeen puhuja asemoidaan toimimaan täysin epäuskottavasti. Koko edeltävän tekstin hän on rakentanut uskottavuuttaan opetusalan asiantuntijana, mutta muuttuukin tässä lääketieteen asiantuntijaksi.

Virkkeen humoristisuus tulee esiin myös yksittäisissä sanavalinnoissa. Samalla nekin rakentavat kuvasta hulvattomampaa. Esimerkiksi virkkeen objektin, avo-sydänleikkauksessa, voidaan ajatella edustavan jotain sellaista lääketieteen osaamista, jonka katsotaan olevan haastava jopa lääkärin koulutuksen saaneille henkilöille. Toisaalta voidaan ajatella, että avosydänleikkaus operaationa on sel-lainen, johon paistihaarukkaa voisi mielikuvituksellisessa tilanteessa käyttääkin.

Paradoksaalisuuden käyttö liittyy toisin sanoen osittain samoihin tarpeisiin anek-doottien kanssa. Molemmissa operoidaan mahdottoman ja mahdollisen rajalla. Anekdooteissa humoristiset piirteet tässä kolumnissa liittyvät aikaan, paikkaan tai osallistujiin. Paradokseissa taas osallistujiin ja heidän toimintaansa. Molempien tarkoituksena on kuitenkin tuoda esille koulukeskusteluun liittyviä vinoumia ja ab-surdeja piirteitä.

Samalla voidaan ajatella, että näin lukemalla niiden kepeä humoristisuus katoaa ja ne muuttuvat lähes makaabereiksi kuviksi. Toisaalta tekstissä viitataan meta-forana äänettömään opettajaan, toisaalta taas esitetään, miten kuka tahansa ko-kee julkisessa keskustelussa olevansa koulun asiantuntija. Näin luettuna voidaan

ajatella, että kepeänä puolifiktiivisenä tekstilajina kolumni esittäytyy ennemmin turhautuneen opettajan osallistumisena omaa alaansa riepotteleviin kannanottoihin ja pyrkii esittämään niiden mielettömyyden.

Tekstin lopussa lukija palautetaan mieleensä tekstin alussa esitettävän lähes kohtauksen omaiseen anekdoottiin koulun käytävälle, jossa oppilaat tasaisena virtana lipuvat luokkiin opettajan seistessä ovella ja jättävät tervehtimättä. Kinnunen luo analogian tervehtimättömyyden ja tekstin äännettömän opettajan välille. Kun koulukeskusteluun osallistuvat äänekkäimmin ne, joilla on tunteellisimpia muistoja menneiltä vuosilta, unohtuu sen ääni, joka nykykoulussa toimii. Analogiassa ei kuunnella tekijää eli tässä tapauksessa opettajaa.

Koko teksti rakentuu näin ollen vahvasti tunnepuheen varaan. Kinnunen ei vai- kuta pyrkivän vaikuttamaan konkreettisiin koulua koskeviin päätöksiin vaan en- nemmin selittämään auki tämänhetkisiä tunteita opettajissa.

## 5.2 Kyllä koulu hoitaa

Aineistoni toisena ilmestyneessä kirjoituksessaan *Kyllä koulu hoitaa* (Yle, 29.4.2018) Kinnunen nostaa tekstin pääargumentin esille jo ingressissä: *”Jos jos- tain löytyy ongelma, ratkaisu tuntuu olevan se, että koulussa pitäisi puuttua asi- aan”*. Kinnunen perustelee argumenttiaan erilaisin viittauksin muihin lähteisiin sekä hyödyntämällä anekdootteja ja humoristisuutta.

Kolumnin leipäteksti alkaa jälleen edellisen tekstin tapaan anekdootilla koulusta:

*Istun koulun salissa muiden opettajien kanssa kuulemassa luentoa, jossa meille kerrotaan, että opettajien täytyy tosissaan ryhtyä lisäämään liikkumista nuorten päivään. - - Kouluttajamme selitti, millä tavoin luokkahuoneisiin voisi ujuttaa ak- tiivisuutta, ja pyysi meitä kaikkia nousemaan ylös. ”Ketä väsyttää juuri nyt? Ne jotka ovat virkeitä, hyppäävät vastaukseksi haarahypyn. Jos alkaa uuvuttaa, vas- taa tekemällä jalkakyykky.” Kaikki opettajat kyykkäsivät, olihan takana kokonai- nen työpäivä, monen pitäisi hakea lapsi tarhasta, käydä kaupassa ja ehtiä kotiin- kin ennen Pikku kakkosen alkua. Siinä, kesken niin syvän jalkakyykyn, josta en varmasti pääsisi omin avuin ylös, koin itseni hölmöksi. (TK, yle.fi, 29.4.2018.)*



Anekdootti vie lukijan mielikuvissaan yhdeksi kuuntelevista opettajista tuohon tilaisuuteen. Sen tarkoitus vaikuttaa olevan myötätunnon herättäminen lukijassa osallistujia kohtaan. Tarina päättyy Kinnusen kuvatessa omia tuntojaan.

Viimeiseen virkkeeseen saakka anekdootti on ollut maalaileva ja kuvallinen kertomus tapahtumasta, mutta kirjoittajan asettuminen huumorin kohteeksi muuttaa tarinaa kepeämmäksi. Toisaalta tämä virke myös alleviivaa anekdootin tavoitteen herättää lukijassa myötätuntoa osallistuvia opettajia kohtaan. Aiemmassa virkkeessä on pyritty tuomaan osallistuvien opettajien elämä mahdollisimman lähelle lukijaa kertomalla opettajien muusta elämästä, kauppareissuista ja lasten hakeemisesta päivähoidosta, ja viimeisellä virkkeellä pyritään vielä saamaan lukija myötätuntoiseksi ja samaistumaan kirjoittajan kokemukseen. Näin tulkittuna tämä anekdootti pyrkii samaan tavoitteeseen kuin edellisenkin kolumnin vastaavat.

Toisaalta edellä kuvattu kyykkääminen voidaan nähdä myös metaforana. *Kyykätä* verbinä kantaa itsessään kaksoismerkitystä. Sillä voidaan tarkoittaa fyysistä kyykkyyntä menemistä ja sieltä nousemista, mutta myös kuvainnollisesti kyykkäämisellä tarkoitetaan jonkin asian kehittymistä hetkellisesti negatiiviseen suuntaan. Kuvainnollisesti ajatellen voidaan anekdootin kyykkääminen nähdä siis myös oppilaiden aktiivisuuden negatiivisena kehityksenä, johon toivottaisiin opettajien koulussa puuttuvan, jotta kehitys jäisi vain kyykkäykseksi eikä muodostuisi pysyvämmäksi passivoitumiskehitykseksi.

Tähän uhkaan Kinnunen ottaa kantaa heti anekdootin jälkeen. Tekstiin muodostuu analogia oppilaiden passivoitumiskehitykseen vaikuttamisen ja kaikkien Suomea uhkaavien ongelmien ratkaisun välille. Pääargumentti saa toisin sanoen tukea tästä analogiasta, sillä ingressistä löytyvä maininta: *”Oikeasti koulussa pitäisi opettaa kouluaineita”* vaikuttaa asettautuvan antiteesiksi kaikelle edellä mainitulle.

Huumoriksi samainen analogia kääntyy kolumnin puolivälin tienoilla, kun Kinnunen kuvaa miten: *”opettajat koettavat kyykkäyttää ylipaino-ongelmaa kuriin sa-*

*maan aikaan, kun lapsia kuskataan aamuisin autoilla koulujen porteille*”. Mieli-kuva itsessäänkin vaikuttaa koomiselta, koska siinä personifioidaan abstrakti käsite *ylipaino-ongelma* ja rinnastetaan se lasten kuljettamiseen kouluun. Toisaalta humoristisuudella voidaan ajatella olevan sama tavoite kuin tekstin alun anekdootillakin: herättää lukijassa myötätuntoa opettajia kohtaan. Humoristinen sutkautus voi itsessään synnyttää myötätuntoa puhujaa tai tiettyä ryhmää kohtaan, mutta tässä virkkeessä tunteen heräämistä houkutellaan esiin myös sanavalinnoilla.

Alun *opettajat koettavat kyykkäyttää* sisältää yrittämistä kuvaavan verbin. He eivät siis välttämättä saa oppilaitaan tekemään kyykkyä vaan tekeminen saattaa jäädä yrittämiseksi. Samalla opettajista muodostuu kuva yritteliäinä, mutta hie-  
man väsyneinä tai turhautuneina henkilöinä. He yrittävät ja yrittävät, mutta eivät onnistu, koska samaan aikaan heidän ponnistelujaan tehdään turhaksi tuomalla lapsia *autoilla koulujen porteille*.

Toisaalta verbi *kuskata* saa kaksoismerkityksen. Yhtäältä sen voi tulkita kuvaukseksi arkipäiväisestä, samaistuttavasta, toiminnasta. Lukijan on helppoa samaistua lastaan kuljettavaksi vanhemmaksi ja kokea myötätuntoa alati yrittäviä opettajia kohtaan. Toisaalta siitä jää mielikuva passiivisesta toimesta, jossa toiminnan kohde jää äänettömäksi. Lapsia kuskataan kouluun, jossa heihin työnnetään tietoja ja taitoja. Herääkin kysymys, missä määrin Kinnunen haluaa herätellä lukijaa pohtimaan, tuottaako tehokkuus ja kiire oppimisen kannalta hyvän tuloksen vai jäävätkö oppilaat passiivisen vastaanottajan rooliin.

Molemmat tulkintavaihtoehdot tuovat esiin myös kirjoituksen sisältämän argumentin taakse piiloutuvan ajatuksen: sekä vanhemmat että opettajat haluavat ajatella lasten ja nuorten parasta, mutta keinot ovat kovin erilaiset. Samalla tullaan palatuksi jälleen tekstin pääargumentin äärelle. Kinnunen esittää huolen opettajien jaksamisesta jatkuvasti kasvavan opetettavan aineksen osalta ja toisaalta myös huolen oppilaiden jaksamisesta samasta syystä. Hän esittää huolensa suoraan yhteiskunnan eri tahoille, jotka hyvää tarkoittaen esittävät erilaisia vaatimuksia koululle.

Vakuuttaakseen lukijansa erilaisten yhteiskunnallisten toimijoiden aikaansaamasta paineesta, Kinnunen viittaa tekstissään näiden tahojen tuottamiin materiaaleihin. Tekstin verkkoversioon on linkitetty lähteiden lailla jokainen viitattu projekti, tutkimustulos tai muu. Toisin kuin anekdooteilla ja humoristisilla sutkautuksilla, lähteisiin viittaamalla ei pyritä vaikuttamaan lukijassa herääviin tunteisiin vaan hakemaan tekstille uskottavuutta todenperäisyydestä. Kolumnin genressä lähteiden käytöllä ajattelun tehtävän tällöin eroa fiktiivisyyden ja todenperäisyyden välille.

Koska Kinnunen asemoi itsensä tässäkin kolumnissaan opettajan positioon, nousee opettajien jaksamisen huomioiminen ja oppilaiden kohtaaminen tekstissä ilmeiseksi. Anekdootin herättämää myötätuntoa hyödynnetään myöhemmin, kun Kinnunen lähes julistuksenomaisesti luettelee opettajan rajallisia resursseja mahdollottoman työn edessä. Teksti asettuu vastakkain Kinnusen aiemmin tekstissä esittämän ajatuksen: ”*Usko opettajien kykyihin on valtava*” suhteen:

*Vaikka kuinka kurssittaisin itseäni erilaisten oppilaiden kohtaamiseen, ei oppitunteihini tule yhtäkään minuuttia lisää, ei päähäni lisäsilmiä nähdäkseni suurissa ryhmissä näkymättömiksi muuttuvat lapset, ei päähäni lisäkorvia kuullakseni, miten oppilaalla menee. (TK, yle.fi, 29.4.2018.)*

Kiellon toistaminen saa viestin kuulostamaan lähes poliittiselta puheelta. Tässä kolumnissa kieltoisan toistamisella pyritään alleviivaamaan opettajan ydintyöksi mielletävän oppilaiden kohtaamisen vaarantumista, jos opettajan tulee mukautua aina vain kasvaviin opetuksen sisältöä koskeviin vaatimuksiin.

Katkelmassa nousee asiantuntijapuheen rinnalle myös oppilaista välittämisen eetos. Vaikka Kinnunen puhuu opettajan positiosta nostaa hän samalle tasolle myös toiminnan kohteen eli oppilaan aseman. Tässä viesti kohdennetaan ennen kaikkea lukijalle, mutta näkyväksi tehdään taas ei toimija vaan toiminnan kohde. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi esitetään oppilaan kohtaaminen, joka tapahtuu oppitunneilla opettajan toimesta. Opettaja nähdään katkelmassa aikuisena,

joka välittää ja tukee oppilaitaan eikä tehtävää voi täyttää, jos ei ole aikaa nähdä ja kuulla.

Julistuksensa perusteluiksi Kinnunen vetoaa autoritatiiviseen lähteeseen, tässä tapauksessa perusopetuslakiin: *”Opetukseen on käytettävissä säädetty tuntimäärä”*. Kuitenkin samassa virkkeessä hän jatkaa, että tuntimäärän lisäämiseen ei löydy *haluja*. Sivulauseen huomautus voidaan nähdä päälauseen argumentin vastalauseena. *Haluta* -verbi kuvaa toimintaa, johon sanoja tai hänen osoittama joukko voi vaikuttaa. Toiminta ei siis ole väistämätöntä vaan jollain tapaa vapaaehtoista. Tällöin lukijan ajatuksissa toiminta yhdistyy sellaiseen, joka olisi toteutettavissa. Näin ollen kirjoittaja vihjaa, että tässä tapauksessa perusopetuksen tuntimäärästä päättävät tahot voisivat halutessaan vaikuttaa opettajan käytössä olevaan aikaresurssiin positiivisesti, jos he haluaisivat.

Aikaresurssin merkittävyyttä opettajan työn kannalta perustellaan samassa kappaleessa heti perään kertomalla sen vaikutuksesta opetuksen laatuun. Kinnunen kuvaa tapahtumaa kuin diagrammia:

- *-tiedon määrä moninkertaistuu ja opetussuunnitelmien vaatimukset kasvavat, on mahdotonta lisätä koulun vastuuta ylimääraisten asioiden huomiomisesta ilman, että varsinaisen opetuksen taso laskee.* (TK, yle.fi, 29.4.2018.)

Tiedon määrä ja opetussuunnitelmien vaatimukset voidaan sijoittaa kuvaajan x- ja y-akseleille ja näiden välillä vallitsevan riippuvuuden muodostama kuvaaja kertoo opetuksen laadun. Viitaten muodostuvaan ongelmaan myöhemmin Kinnunen esittääkin retorisen kysymyksen: *”missä ne taidot harjoitellaan?”*. Tällöin hän viittaa kuitenkin paikan sijasta aikaan.

Retoriset kysymykset muodostavat erityisen, selkeästi tunnistettavan, ryhmänsä erilaisten vaikuttamiseen pyrkivien keinojen joukossa. Sillä pyritään alleviivamaan sitä seuraava argumenttia. Lukijalle tarjotaan ongelma valmiiksi kysymyksen muodossa ja kirjoittaja tarjoilee heti perään ratkaisun tai vastauksen. Edellä esitellyn retorisen kysymyksen kohdalla huomataan kuitenkin, että vastaus siihen

on oikeastaan kerrottu jo ennen kysymyksen kirjoittamista. Tässä kohtaa ajatteleminenkin, että kysymys ikään kuin palauttaa lukijan edellisen kappaleen pääteeman, aikaresurssin rajallisuuden, äärelle.

Kysymystä seuraa kannanotto vuosittain eri yhteyksissä esiin nousevaan kysymykseen koulujen kesäloman siirtämisestä eteenpäin. Tekstissä kuvaillaan ensin, miten koulujen loma-ajan siirtoon liittyy ristiriitaisia näkökulmia. Lomien siirtoa kerrotaan vastustettavan ilmastokysymyksillä (ilmastokatsaus.fi) ja puolustettavan työ- ja elinkeinoministeriön toimesta (tem.fi).

Kinnunen jatkaa ikään kuin vastauksena ministeriölle. Hän hyödyntää samankaltaista julistuksenomaista retoriikkaa kuin aiemmin tekstissä käytetty opettajien resurssien rajallisuuden kertomus:

*Koulun todellisuudella, sillä että kevätlukukausi on jo nyt syksyä pidempi ja oppilaille raskaampi, saati että muutos tulisi vaikuttamaan esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin ja yliopistojen sisäänottoon, ei ole merkitystä. Koulun velvollisuus on tarjota matalapalkkaisia kesätyöläisiä pitkälle syksyyn, sillä elinkeinoministerin mielestä nykyisillä loma-ajoilla "annamme kilpailijamaillemme kilpailuvaltin". (TK, yle.fi, 29.4.2018.)*

Koulun todellisuuden esimerkiksi on nostettu loma-ajan muutokseen liittyen kevätlukukauden pituus. Virke on samaan aikaan vastaus ministeriön suuntaan ja toisaalta kytköksissä aiemmin esitettyyn huoleen opettajien ja oppilaiden jaksamisesta. Virkkeessä puhutaan pelkästään oppilaista, mutta ottaen huomioon edeltävän tekstin, voi sen katsoa koskevan myös opettajia.

Huolen vaikutelma tiivistyy adjektiiviin *raskaampi*. Samoin huolta kuvataan luetteloiden loma-ajan vaikutuksia muihin kouluun, erityisesti sen nivelvaiheisiin kuten ylioppilaskirjoituksiin, liittyviin seikkoihin. Virkkeen olisi voinut tiivistää muotoon: *"Koulun todellisuudella ei ole merkitystä"*, mutta tällöin tunteisiin vetoavat kuvailut ja perustelut eivät olisi tulleet yhtä lailla näkyviksi.

Ministeriölle osoitettu vastaus huipentuu lähes ivalliseen anekdoottiin. Kinnunen toivottaa työ- ja elinkeinoministerin luokkaansa kevätlukukauden lopussa kertomaan oppilaille, että vielä ei päästäkään lomalle vaan koulutyö jatkuu muutaman viikon. Anekdootin jopa sarkastinen sävy muodostuu ennen kaikkea sen ajallisuudesta. Opettajalla on tietoa siitä, miten oppilaat käyttäytyvät kevätlukukauden viimeisinä viikkoina. Keskittyminen opetuksen sisältöihin alkaa rakoilla ja mieli siirtyä jo kohti lähellä hämmöttävää pitkää lomaa. Tässä kohtaa luokkaan saapuva ministeri joutuisi vastakkain lomaa odottavien oppilaiden vastarinnan kanssa.

Kinnunen luottaa lukijan kykyyn palata omiin koulumuistoihin juuri kesälomaa edeltäviin viikkoihin. Jos näin ei kuitenkaan tapahdu, jää anekdootin humoristisuus piiloon. Toisaalta vihje anekdootin humoristisuudesta on luettavissa myös sivulauseen: *”vieläkö jaksettaisiin jatkaa puoli kuukautta kohti juhannusta”* verbistä. Sivulauseen sanapari *vieläkö jaksettaisiin* herättää kuvan tilanteesta, jossa pyritään motivoimaan sellaisia toimijoita, jotka ovat jo väsyneet ja menettäneet mielenkiintonsa toimintaa kohtaan. *Jaksaa* -verbiin itsessään liittyy siis tällainen humoristinen konnotaatio.

Kolumnin loppupuolella Kinnunen esittää vielä toisen retorisen kysymyksen:

*Voisivatko myös muut jakaa tietoa, taitoa ja toimintamalleja yhdessä opettajien kanssa, koulun tiloissa? (TK, yle.fi, 29.4.2018.)*

Tähänkin kysymykseen hän on osittain tarjoillut vastauksen edeltävissä kappaleissa, mutta jatkaa vastauksen antamista vielä kysymyksen jälkeenkin. Ratkaisuna Kinnunen esittää, että koulu näyttäytyisi avoimempänä ja kaikkien yhteiskunnan jäsenten yhteisenä projektina, jolloin opettajan ei yksin tarvitsisi olla kaiken vartijana.

Aiemman työ- ja elinkeinoministerille osoitetun anekdootin humoristisuus saa vakavamman sävyn kolumnin lopussa, vastauksena esitettyyn kysymykseen. Kinnunen toivottaa vierailijat tervetulleeksi kouluun, koska tällöin opettajan ei tarvitse olla kaikkivoipainen ja toisaalta koulun todellisuus avautuu useammalle toimijalle.

Vaikuttaa siltä kuin näin toimiessa myös vaatimukset koulua kohtaan voisivat olla maltillisempia kuin tällä hetkellä.

Myös tässä kolumnissaan Kinnunen on hyödyntänyt runsaasti erilaisia anekdootteja. Kuitenkin erona edelliseen asiantuntijapuheen jaksot vaikuttavat sijoittuvan tässä kolumnissa osittain anekdootteihin ja osittain julistuksenomaiseen vaikutaviin jaksoihin. Tekstin yleisönä vaikuttavat olevan yhtä aikaa sekä päätöksentekijät että suuri yleisö.

### 5.3 Vähemmän olisi kouluissakin enemmän

Kolmas tarkasteltava kolumni *Vähemmän olisi koulussakin enemmän* (Yle, 7.10.2018) jatkaa jo edellä käsiteltyä aihetta. Edellisessä Kinnunen esitti huolensa erityisesti opettajien jaksamisesta, kun koulun opetussisältöihin kohdistuu painetta koulun ulkopuolisilta tahoilta. Tekstissä oltiin myös huolissaan oppilaiden kyvystä selviytyä näiden paineiden alla. Tässä kolumnissa Kinnunen jatkaa opetussisältöjen määrällisen kasvun ja siihen liittyvien ilmiöiden käsittelyä perustellen näkemyksiään erityisesti opetussuunnitelmaan nojaten.

Tekstissä kansalliset opetussuunnitelman perusteet (OPS) nähdään laatikkona, joka on täytetty erilaisella tavaralla, joista jokaista tulee kulloisenkin opetusasteen näkökulmasta oppilaan opetella käyttämään oikein:

*Opetussuunnitelmiin tungetaan aina lisää eikä mitään poisteta.* (TK, yle.fi, 7.10.2018.)

Kinnunen kuvaa laatikon fyysisten ulottuvuuksien rajallisuutta verbillä *tunkea*. Laatikko on jo ennestään täynnä, koska mitään ei ole sieltä poistettu vaan tarpeen tullen on tungettu lisää sisältöä. Alluusio laatikosta vaikuttaa yhdistyvän myös toiveiden rationalismin diskurssiin. Koulua muutetaan opetussuunnitelmatasolla ja aiempia muutoksia ei välttämättä pysähdyt tarkastelemaan analyytisesti. Tällöin edellisten muutosten ainekset ovat laatikossa myös silloin, kun sinne tungetaan lisää.

Opettajan toivottomuuden pariaksi teksti vetoaa lukijan empaattisuuteen. Leipäteksti alkaa tässä kolumnissa pitkällä lainauksella perusopetuksen OPSista äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueiden kuvauksesta. Varsinaisen oman tekstinsä Kinnunen aloittaa vasta lainauksen jälkeen kuvaamalla, kuinka: *”harvoin opettaja tuntee sellaista voimattomuutta kuin lukiessaan peruskoulun opetussuunnitelmaa”*. Kuvaamalla opettajassa heräävää tunnetta ja nimeämällä se voimattomuuden kokemukseksi, teksti herättää lukijassa empatiaa opettajaa kohtaan.

Toisaalta OPSin fyysisyyteen palataan kolumnissa vielä myöhemmin, kun Kinnunen kirjoittaa nuorista, jotka ovat polvillaan sirpaleisten vaatimusten edessä. Kielikuvan tarkoitus on samanlainen kuin tekstin alussa. Tosin tällä kertaa lukijan empatia ei kohdistu opettajaan vaan oppilaisiin. Oppilaat kohtaavat koulussa valtavien sirpaleisten asioiden täyttämän laatikon. Näistä sirpaleista heidän tulisi koota kouluaikanaan jotain ehjää ja tunnistettavaa, oppimista. Kuitenkin tavaraa on tekstin mukaan niin paljon, että siinä *kahlataan*. Tekstistä piirtyvä kuva oppilaista ja opettajista herättää heitä kohtaan empatiaa ja saa lukijan asettumaan kirjoittajan puolelle.

Kuten aiemmassa kolumnissa, jossa opettaja yritti kyykkäyttää oppilaitaan näiden aktivoimiseksi, vedotaan tässä kolumnissa samaan tunteeseen. Retorisena keinona ei tosin tällä kertaa käytetä anekdoottia vaan autoritatiivista lähdettä eli OPSia. Keinojen ero on merkittävä, sillä anekdootti yhdistetään yleisesti tunteisiin vetoavaksi retoriseksi keinoksi, kun taas erilaisiin virallisiin lähteisiin vetoaminen taas on katsottu ennemmin loogiseen päättelyyn vetoavaksi argumentoinnin tavaksi.

Tässä esimerkissä kuitenkin lähteen käytöllä perustellaan tunteeseen vetoaminen. Näin voidaan ajatella, sillä esimerkki jatkuu arvioilla lähteen sisällöstä:

- *-tuottamisen tärkeitä sisältöalueita esitellään viitisenkymmentä, kulttuurin ja kielentuntemuksen keskeisimpiä seikkoja mainitaan kolmisenkymmentä.* (TK, yle.fi, 7.10.2018.)



Arviointi on luettavissa lukusanoihin liitetystä pyöristystä ja arviointia merkitsevästä morfeemista *-sen*. Kinnunen ei väitä tekstissä tietävänsä sisältöalueiden tai kulttuurin ja kielentutkimuksen seikkojen tarkkoja määriä vaan arvioi sen. Seuraavassa virkkeessä hän jatkaa vielä samalla teemalla ja kirjoittaa tällöin, ettei ole: *”edes uskaltanut laskea, kuinka monta kohtaa suomen kielen opsin laatija on listannut yhteensä”*. Tällä herätellään jälleen lukijan myötätuntoa tekstin opettajaa kohtaan.

Jos kolumnin alussa myötätuntoon vetoavaksi voidaan laskea kuuluvaksi arviointia sisältävän morfeemin, on seuraavassa kappaleessa menty vielä askel pidemmälle. Aiemmin tekstissä on kerrottu, että lähteenä käytetään OPSia, mutta tällä kertaa selkeää lähdeviitettä ei ole ilmaistu. Kappaleen tekstiin ei ole upotettu linkkiä lähteeseen eikä Kinnunen mainitse sitä suoraan. Se on pääteltävä kontekstista.

Kappaleen toinen virke alkaa: *”Esimerkiksi aikän kakkoskurssissa - -”*, jolloin lähteen käyttö voidaan päätellä Kinnusen käyttämästä sanaparista *aikän kakkoskurssista*. Tämän löytääkseen tulee muistaa Kinnusen oma positio lukion äidin kielen ja kirjallisuuden opettajana. Hän luottaa siihen, että tekstin lukija tietää hänen ammattinsa ja sitä kautta osaa päätellä esimerkin pohjaavan opettajan työtä ohjaavaan asiakirjaan.

Omaa ammatillista uskottavuuttaan Kinnunen hyödyntää myös kappaleen lopussa esittämällä tällä kertaa tarkkoja lukuja argumenttinsa tueksi. Kappaleen lopun valinta vaikuttaa vahvistavan alussa esitettyä arviota ja lisäävän sen uskottavuutta, kun tällä kertaa kirjoittaja ilmoittaa tarkasti oppituntien lukumäärän ja pituuden, joiden aikana juuri edellä lueteltu sisältöaines tulisi käsitellä. Vielä korostaakseen ajan vähyyttä, Kinnunen esittää luvut lukijalle helpommin samaistuttavassa muodossa eli muunnettuna: *”tavallisiksi kahdeksan tunnin työpäiviksi”*.

Yhteys keväällä 2018 ilmestyneeseen kolumniin näkyy myös toiston käytössä. Edellisessä tekstissä toisto sai aikaan vaikutelman julistuksenomaisesta puheesta. Tässä kolumnissa toistolla on jälleen saman kaltainen rooli. Tällä kertaa Kinnunen hyödyntää sitä vain yhdessä kohdassa tekstiään:

*- ei aikaa riitä syventymiseen, ei keskittymiseen eikä kenenkään kohtaamiseen. (TK, yle.fi, 7.10.2018.)*

Virkkeen toisto muodostuu kontekstissaan kohosteisuudeksi, joka päättää yhden näkökulman tarkastelun kolumnissa. Siitä muodostuu eräänlainen rajakohta ja huipennus alun tunteisiin vetoavan puheen ja loppuosan ratkaisujen pohtimisen väliin. Kieltojen toistaminen luettelomaisesti ikään kuin nostaa puhujan ääntä, tiivistää tekstin pääongelmaa: koulussa on liikaa opetettavaa sisältöä suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Kohosteisuutta alleviivataan seuraavan virkkeen kliseellä: *"Ilmiöiden tarkastelut ja yhteistoiminnalliset oppimiset jäävät kauniiksi sanoiksi"*, joka palauttaa tekstin puhujan äänen normaalille volyymille.

Kolumnin jälkimmäisessä osassa Kinnunen palaa käyttämään anekdoottia sekä ehdottamaan esiin tuomaansa ongelmaan yhden ratkaisuvaihtoehdon. Anekdootti eroaa tällä kertaa aiemmista siten, että siinä ei kuvata mitään yksittäistä tapahtumaa tekstin puhujan silmin. Tällä kertaa esitetään erilaisia oppiainekokeiluja tai vaatimuksia menneiltä vuosikymmeniltä. Yhteistä aiemmin käsitellyille anekdooteille on kuitenkin näidenkin käyttö liioittelevassa merkityksessä, päälisin puolin keventäen tekstiä ja tuoden siihen humoristisuutta.

Kuitenkin lopulta anekdootin tehtävänä on tälläkin kertaa osoittaa ilmiön ristiriitaisuus. Koko teksti, samoin kuin jo aiempi samasta aiheesta kertova kolumni, on avannut opettajan näkökulmasta kouluun kohdistuvaa painetta ratkaista yhteiskunnassa olevia ongelmia. Paine näkyy ehdotuksina erilaisista oppisisällöistä, joiden toivottaisiin tuovan ratkaisuja joko juuri tietyssä ajassa oleviin ongelmiin tai ennustettuihin tulevaisuuden haasteisiin. Tästä hetkestä katsottuna vaikuttaa suorastaan absurdilta ajatella, että koulun resursseja käytettäisiin johonkin sellaiseen kuin reikäkorttien lävistämisen opetteluun.

Näiden liioitellun humorististen esimerkkien keskellä Kinnunen ennakoi jo tekstin tulevaa sanomaa toteamalla:

*Jos lähdemme muokkaamaan tämän päivän opetusta näin hatarien ennusteiden pohjalta, olemme hukassa. (TK, yle.fi, 7.10.2018.)*

Virkkeessä toisaalta vedetään yhteen ajatus, joka lukijalla on jo saattanut käydä mielessä tekstin alkupuolella ja toisaalta ennustetaan koko tekstin loppupäätelmä, joka on vasta tulossa. Ennakointi auttaa lukijaa jälleen asettumaan tekstin puhujan puolelle, koska hän on jo tietoinen, mitä puhuja tulee myöhemmin sanoillaan tarkoittamaan. Tekstin puhujan motiivi kerrotaan lukijalle toisin sanoen ääneen jo ennen varsinaista loppuratkaisua.

Toisaalta virke voidaan nähdä myös syy-seuraus -suhteenä. Kolumnissa vedotaan lukijan päättelykykyyn ja logiikkaan usein hyödyntämällä erilaisia suhteita tai syllogismeja. Jälkimmäiset kuuluvat klassisen retoriikan välineistöön ja niillä pyritään tekemään näkyväksi pidempiä loogisia päättelyketjuja kuin suoraa syy-seuraus -suhdetta.

Yhtenä esimerkkinä syllogismista voidaan ajatella jo aiemmin tekstissä esiintynyt virke: *”Iso tietomäärä vahvistaa helposti opettajajohtoista opetustapaa”*. Päättelmää pohjustetaan aiemmalla päättelyketjulla, joka alkaa ajatuksesta, että opetussuunnitelmaan kuuluvia oppisisältöjä pyritään jatkuvasti laajentamaan. Syllogismin selitys ei seuraa välittömästi väitelausetta vaan asettuu sen ympärille. Tällöin koko päättelyketju on luettavissa, mutta ei kronologisessa järjestyksessä. Tällaisella retorisella valinnalla Kinnunen avaa omaa päättelyketjuaan ja pyrkii samalla vakuuttamaan lukijan sen pätevyydestä.

Koko tekstin kannalta mielenkiintoisin päättelyketju taas esitetään kolumnin loppupuolella:

*Jos oletamme, ettei nykytaidoilla pärjätä tulevaisuudessa, väitämme samalla, ettei Nokian ihmettä ollut mahdollista aloittaa kansakoulupohjalla. Oli se. (TK, yle.fi, 7.10.2018.)*

Kinnunen olettaa lukijan tietävän millaisia merkityksiä sisältyy niin *kansakouluun* kuin *Nokian ihmeeseen*. Päättelyketjun logiikan mukaan kansakoulupohja tarjoaa sellaiset valmiudet, ettei sillä ole mahdollista toteuttaa suuria kansakuntaa auttavia projekteja ja näin ollen niin sanottu *Nokian ihme* vaatii korkeampaa koulutusta. Päätelmän paikkansapitävyys kumotaan välittömästi sen esityksen jälkeen. Kumoamisen pätevyyttä ei perustella vaan sen ymmärtäminen jätetään lukijan ajattelun varaan.

Samalla tämä negatiivisen päättelyn ketju aloittaa kolumnin päättävän osan, jossa Kinnunen tarjoaa oman ratkaisunsa vallitsevaan ongelmaan ja kutsuu lukijan pohtimaan hänen kanssaan yhdessä lisää. Kinnusen mukaan ratkaisu siihen, miten voidaan opettaa tulevaisuuden kannalta mahdollisimman hyödyllisiä taitoja, löytyy tarkastelemalla sitä, mihin eri oppiaineiden opetuksella pyritään.

Kinnunen kutsuu lukijaa ajattelemaan kanssaan käyttämällä tekstissä retorisia kysymyksiä. Nämä eroavat hänen aiemmassa tarkastellussa kolumnissaan käyttämistä retorisista kysymyksistä siten, että tällä kertaa niihin ei tarjota suoria vastauksia ennen kysymystä tai niiden jälkeen. Niiden tehtävä ei siis olekaan alleviivata havaittua ongelmaa vaan herätellä lukijaa vastaamaan itse.

Toisaalta voidaan ajatella, että tällaisilla kysymyksillä on samanlainen tehtävä kuin aiemmin esitellyllä kiellon toistolla. Ne voidaan lukea eräänlaisina kutsuina toimimaan eri tavalla kuin aiemmin on toimittu. Tällöin ne vaikuttavat toimivan jälleen eräänlaisina julistuksina ja kolumnin sävy muuttuu selvästi poliittiseksi.

Tätä sävyä tukee myös viimeisen kappaleen aloittava virke: *”Tärkeää ei ole tunnistaa vaan soveltaa”*. Se tiivistää koko kolumnin sanoman. Kinnusen ajatuksena ei ole ollutkaan esiintyä ainoastaan kritisoiden kouluun kohdistuvia jatkuvia paineita vaan kiinnittää oletetun yleisön huomio siihen, mitä taitoja koulussa olisi tärkeää opettaa. Tällaisena Kinnunen näkee soveltamisen taidon ja siihen nojaten hän väittää, että opettelemalla erilaisia mekaanisia tietoja kuten jokia ja sijamuotoja ei pärjää vaan pitäisi opetella erilaisia taitoja.

## 5.4 Mitä tarkoittaa peruskoulun perus-?

Kinnusen kolumni *”Mitä tarkoittaa peruskoulun perus-?”* (Yle, 24.2.2019) käsittelee jälleen kysymystä, mitä koulussa tulisi opettaa. Teksti alkaa jälleen anekdootilla. Päähenkilönä on tällä kertaa yleisönosastolle kirjoittava kansalainen, jolla on huomautettavaa, että koulu ei ole hoitanut osaansa jonkin yhteiskunnallisen ongelman ratkaisussa.

Päähenkilöä ei yksilöidä muutoin kuin lukija voi olettaa hänet Suomessa asuvaksi ja ainakin jollain tapaa koulujärjestelmää tuntevaksi ihmiseksi. Kinnunen kuvaa tätä myös yhteiskunnallisesti aktiiviseksi käyttäen ilmausta: *”innostuu kirjoittamaan”*, kun hän viittaa päähenkilön tapaan ratkaista havaitsemaansa ongelmaa. Aktiivisuudeksi voidaan tulkita myös innostumiseen vastakohtaisesti asettuva adjektiivi *kiukkuisen*. Sanojen välille syntyy jännite, kun ajatellaan niiden sisältämiä merkityksiä.

Innostuneeseen ihmiseen liitetään yleisesti positiivisia merkityksiä kuten iloinen ja onnellinen. Kiukkuinen taas sisältää vahvan negatiivisen konnotaation. Näiden kahden keskenään ristiriitaisia merkityksiä sisältävän sanan kautta anekdootin sävy vaikuttaa jopa humoristiselta. Toisaalta virkkeen loppu: *”- miksi koululaitos ei ole tätäkään onnistunut hoitamaan kuntoon”* taas vie huumoria sarkastiseen suuntaan. Vaikutelma syntyy erityisesti liitteestä *-kään*, joka viittaa lukumääränä useampaan kuin yhteen. Päähenkilön mukaan yhteiskunnassa on paljon asioita, jotka koulun tulisi korjata tai hoitaa ylipäätään. Jälleen Kinnunen tuottaa aiemmin esitellyn kouludiskurssin mukaista puhetta, jossa koulukeskusteluun voi ottaa osaa matalalla kynnyksellä. Samoin koulu nähdään loputtomien toiveiden täyttäjänä ja kaikkien ongelmien ratkaisijana.

Sarkasmin vaikutelma ei ole ilmeinen eikä sitä voi lukea anekdootista suoraan. Tämä on sille tyypillistä: ymmärtäminen vaatii lukijalta paljon kontekstin ja kerto-

jan maailman tuntemusta. Tässä anekdootissa sarkasmin vaikutelma syntyy ennen kaikkea sen ymmärtämisestä, mistä positiosta kirjoittaja, Tommi Kinnunen, tekstiään tuottaa. Kouluyhteisön sisällä toimivat, erityisesti opetushenkilöstö, pysyy samaistumaan Kinnusen tekstin sarkasmiin ja ymmärtämään sen, koska anekdootin päähenkilön toiminta kohdistuu omalta osaltaan heidän toimintaansa. Mediassa käytävässä kouluun liittyvässä keskustelussa anekdootin kuvaama tilanne on eräänlainen normaali. Koulussa toimivat ymmärtävät koulun kontekstin rajallisuuden ja siksi *yleisönosaston kiukkuinen viesti* vaikuttaa kliseeltä, joka kääntää anekdootin sarkastiseksi.

Kinnunen jatkaa tekstiään listaamalla havaintojaan erilaisista julkisissa yhteyksissä esitetyistä mielipiteistä, mitä koulussa tulisi opettaa. Listan lähteinä hän käyttää kahden korkean yhteiskunnallisen statuksen henkilön, akatemiatutkijan ja keskuskauppakamarin johtajan, lausuntoja. Kappale päättyy virkkeeseen, jossa hän asemoi itsensä toisen käyttämänsä lähteen lausuntoa vastaan. Virkkeellä: *”Tunnustan avoimesti, että olen elänyt tähänastisen elämäni ymmärtämättä tuollaista seikkaa”* Kinnunen lähes mitätöi käyttämiensä lähteiden lausumien oikeutuksen.

Mielikuva syntyy sanaparin kontekstista. Kirjoittaja asettaa itsensä haavoittuvaksi lukijan kritiikille. Avoimuutta arvostetaan ja mediassa jonkin kertominen *avoimesti* herättää lukijoissa halun ennemmin asettua kirjoittajan puolelle kuin kritisoida häntä. Näin ollen ajattelen, että Kinnusen käyttämä sanapari on retorinen valinta, jolla lukija pyritään saamaan suhtautumaan kriittisesti kirjoittajan käyttämien lähteiden auktoriteettiasemaa kohtaan.

Koko kappaleesta tekee mielenkiintoisen myös sen asemoituminen anekdootin tapaiseksi lausumaksi, joka näyttää siltä kuin sillä vedottaisiin lukijan loogiseen päättelyyn ja järkeen. Logiikan kannalta käytettyjen lähteiden ongelmallisuus syntyy kuitenkin siitä, että ne eivät varsinaisesti pohjaa mihinkään totuuteen vaan toisen henkilön mielipiteeseen. Näin ollen niitä ei voi pitää varsinaisesti lukijan logiikkaan vetoavina vaan ennemmin näennäisloogisina. Tällöin koko kappale olisi luettavissa anekdoottina, jolle taas ominaista on tunteisiin vetoaminen.

Edellä mainittujen mielipiteiden käyttäminen logiikkaan vetoavina argumentteina jatkuu tekstissä kuitenkin seuraavassa kappaleessa. Ne rinnastetaan *oppimista käsitteleviin mittauksiin*, jolloin voidaan ajatella niiden olevan lähteinä autoritativisia. Mainituille mittauksille ei kuitenkaan osoiteta selkeää lähdettä vaan niistä puhutaan yleisellä tasolla. Eräänlaisena epämääräisenä joukkona tutkimuksia. Näin pyritään yleistämään käsitelty asia ja vetoamaan tieteen kumulatiiviseen luonteeseen, että useassa tutkimuksessa olisi saatu sama tulos, jolloin havainto olisi luotettavampi kuin yksittäisellä tutkimuksella saavutettu tulos. Samalla herää väistämättä kysymys, käyttääkö Kinnunen tekstissään välttämättömyyden retoriikkaa.

Toisaalta Kinnunen kritisoi viittaamiaaan lähteitä nimeämällä ne *julkisuuden ulostuloiksi*. Näillä hänen mukaansa *vahvistetaan käsitystä siitä, että suomalainen koulu olisi täysin epäonnistunut työssään*. Kritiikki jatkaa aiemman kappaleen päätösvirkkeen linjalla ja pyrkii vähentämään aluksi luotettavina lähteinä esitettyjen asiantuntijoiden lausuntojen arvoa.

Yksittäisten asiantuntijoiden lausuntojen nostaminen erityisen kritiikin kohteeksi on tässä kolumnissa nähtävissä retorisenä keinona nostaa esiin tekstin varsinainen argumentti: *“[Peruskoulun] tarkoitus on antaa opetusta, joka luo pohjaa myöhemmälle oppimiselle”*. Virke asettuu tekstissä eräänlaiseen taitekohtaan. Sen edellä Kinnunen on ensin nostanut valitsemiensa asiantuntijoiden lausunnot esimerkeiksi ja kritisoinut niitä edellä esitellyin tavoin. Virkkeen jälkeen hän taas esittää kasvatustieteelliseen tutkimusperinteeseen nojaavia näkemyksiä, mitä tulee ottaa huomioon, kun (perus)opetusta kehitetään. Toisin sanoen Kinnunen esittää tekstinsä pääargumentin eräänlaisessa kahden todellisuuden taitekohdassa: siinä missä koulun ulkopuolisten ja siellä toimivien näkemykset kohtaavat.

Pääargumenttinsa painoarvoa tehostaakseen Kinnunen toistaa muista tässä tutkielmassa esitellyistä teksteistä ja kouludiskurssista tutun ajatuksen: jokainen ottaa osaa perusopetukseen jollain tavalla ja kokee oikeutusta ottaa kantaa koulua koskevaan keskusteluun. Toistoa käytetään tekstissä tehostamaan sanomaa ja

siksi se toimii retorisena valintana. Koko kappale perustuu toistolle eikä vie tekstiä varsinaisesti eteenpäin.

Siirtymä koulun ulkopuolisten toimijoiden näkemyksistä sen sisällä toimiviin tuodaan esiin verbien käytöllä. Tekstin alkuosassa Kinnunen käyttää selkeästi yksikön ensimmäistä persoonaa (*toivoisin*), kun taas näkökulman vaihtuessa hän siirtyy käyttämään passiivia (*vaadittaessa*). Verbin persoonan ilmaisulla kirjoittaja asemoi itsensä osaksi tarkastelun kohteena olevaa instituutiota ja tällöin ulkopuolelta tuleviin näkemyksiin hän vastaa kuin hän olisi itse instituutio. Passiivissa tapahtuvassa kerronnassa kirjoittajan asema instituution sisällä näyttäytyy asiantuntijapositiona. Passiivilla kirjoittaja etäännyttää sanomansa itsestään ja se edustaa koko instituutiota. Samanlaista verbin käyttöä nähdään yleensä asiantuntijateksteissä, kun pyritään objektiivisuuden vaikutelmaan ja etäännyttämään kirjoittajan oma näkemys. Retorisena valintana verbimuotojen vaihtelu vaikuttaa tekstin uskottavuuden rakentamiseen. Asiantuntijapuheella ajattelen olevan pyrkimyksenä vedota ennen muuta loogiseen päättelyyn ja järkeen.

Toisaalta kolumnin jälkipuolen passiivi rakentaa opettajaeetosta. Tässä kolumnissa, kuten jo aiemmissakin, opettaja nähdään ennen muuta koulun ja kasvatuksen asiantuntijana. Tällöin on erittäin sopivaa, että annettaessa ääni kouluinstituutiolle ja opettajille myös pyritään asiantuntijatekstille tyypilliseen ilmaisuasuun. Tehostaakseen asiantuntijuutta ja tekstin pääargumenttia tekstin loppupuolella esitetään selkeä viittaus tarkasteluhetken todellisuuteen perusopetuksessa:

*17,5 prosenttia oppilaista saa tukea selviytyäkseen opetussuunnitelmien vaatimuksista (TK, yle.fi, 24.2.2019.)*

Viittaukselle esitetään lähde tekstiin upotettuna linkkinä Tilastokeskuksen raporttiin (Erityisopetus 2017). Havainto ei siis ole Kinnusen oma vaan perustuu virallisen toimijan keräämään tietoon. Lähteen virallisuus luo virkkeelle erityisen painoarvon. Se myös perustelee seuraavan virkkeen, jossa Kinnunen esittää ratkaisuehdotuksen tilanteeseen: “ - *kannattaisi pikemminkin karsia jotakin pois, ei ottaa uusia asioita mukaan.*”



Esitettyä ratkaisua on pohjustettu jo edeltävän kappaleen lopussa esittämällä retorinen kysymys: “ - ja kannattaisiko sitä siksi opettaa vasta jatko-opinnoissa?”. Vastaus ei ole yksinkertainen ja lyhyt. Koko seuraava tekstikappale, joka päättyy edellä mainittuun ratkaisuehdotukseen, on oikeastaan vastaus. Kinnunen ei tyydy esittämään lyhyttä ja yksinkertaista vastausta vaan hakee näkemykselleen uskottavuutta Tilastokeskuksen julkaisusta ja antamalla luvuille konkretiaa opettajan työn arjesta: “ - puolet oppilaista - - saisi päivittäin epäonnistumisen kokemuksia”.

Opettajan arjen kuvaus autoritatiiviseen lähteeseen viittauksen yhteydessä rakentaa edelleen kuvaa opettajasta kasvatuksen asiantuntijana. Toisaalta voisi yhtä hyvin ajatella Kinnusen kuvaavan opettajaa suuren työtaakan ja mahdottomien vaatimusten alle musertuvana työntekijänä, joka vielä kaiken kukkuraksi pyrkii aidosti vastaamaan vaatimuksiin. Opettajaetoksen ristiriitaisuutta olen kuvannut tässä tekstissä aiemmin avaamalla toisaalla esiintyvää sarkasmia.

Sarkasmin käyttö kirjallisessa ilmaisussa huumorin välineenä on vaikeaa. Tässä kolumnissa loppupuolen asiantuntijapuhetta kevennetään hyödyntämällä sarkasmin sijaan liioittelua ja ironiaa. Passiivissa kulkeva asiantuntijapuhe päättyy toteamukseen: “ - opettaminen on paljon nopeampaa kuin oppiminen”. Tämän jälkeen Kinnunen kuvaa liioitellusti opettajan ja oppilaiden toimintaa koululla. Tämä saa lähes slapstick-komedian piirteitä:

*Vaikka kasaisimme kaikki maailman tiedon opetussuunnitelmiin ja ilmiöoppisimme vuorokaudet läpeensä, ei kaikki tieto meihin tartu – saati ikinä muutu toiminnaksi. (TK, 24.2.2019.)*

Huumori syntyy virkkeessä toiminnan ja ajankohtaisten termien käytöstä epätavallisella tavalla. Lukijan oletetaan ymmärtävän, että tässä ajassa tiedon määrää ei enää pysty hallitsemaan siten, että kaiken tiedon *kasaaminen* yhteen paikkaan, varsinkaan perusopetuksen opetussuunnitelmiin, olisi mahdollista. Tämä yksinään muodostaa liioitellun kielikuvan, joka toimisi humoristisena.

Tilanne viedään kuitenkin tekstissä pidemmälle yhdistämällä edelliseen kuvaan yksi viime vuosina runsaasti esillä olleista opetusmenetelmistä (*ilmiöoppiminen*) ja lisäämällä vielä ajallinen määre (*vuorokaudet läpeensä*). Ilmiöoppimisen käsite on muodostunut arkikielessä tarkoittamaan melko lailla muuta kuin kasvatusteellisessä tutkimuksessa.

Virkkeen liioittelusta syntyvä huumori näyttäytyy nähdäkseni eri tavoin riippuen lukijan omasta positioista. On huomattava, että tilanne on humoristinen, vaikka lukija ei kuuluisikaan opetushenkilöstöön. Opettajalle taas oman position tuoma kokemus ja näkemys tekevät tilanteen humoristisuudesta erityisen kuvallista. Ajattelen kuitenkin, ettei Kinnunen ole kirjoittanut tekstiään ajatellen lukijoiksi lähinnä erilaisissa opetustehtävissä toimivia vaan se on suunnattu lähinnä suurelle yleisölle.

Tämä mielikuva vahvistuu kolumnin viimeisistä kappaleista. Tekstissä siirrytään asiantuntijapuheesta puhuttelemaan lukijaa suoraan. Teksti haastaa lukijan omien koulumuistojen äärelle ja suorastaan vaatii (*Mieti itse*) pohtimaan, mitkä asiat omasta perusopetuksen ajasta ovat jääneet osaksi toimintaa. Kuin tehostaakseen viestiä Kinnunen käyttää keinona kärjistystä puhuessaan koulun terveystiedon opetuksen ja ylipainon suhteesta:

*Kyllähän katukuvassa näkyy ylipainoisia ihmisiäkin, vaikka koulussa on kyllä käyty läpi terveellinen ruokavalio. (TK, yle.fi, 24.2.2019.)*

Hän myös palaa käyttämään alkutekstin tapaan verbin yksikön ensimmäistä persoonaa reflektoidakseen omia koulukokemuksiaan ja niiden vaikutusta omaan toimintaansa. Tämä voidaan ajatella samanlaiseksi avoimuuden teoksi retorissa mielessä kuin aiemmin mainittu kertomus siitä, miten kirjoittaja ei ole ymmärtänyt käänteisen koron kokonaishintaa.

Kolumnin loppu on oikeastaan kokonaisuudessa kirjoittajan omien kokemusten reflektointia. Hän kertoo, millaisista asioista hän piti erityisesti kouluaikanaan ja miten hän on siitä tehnyt itselleen sivuammatin. Kuitenkin on huomattava, että Kinnusen jo aiemmin käsiteltyjen tekstien tapaan opettajaeetos on havaittavissa

loppukappaleissa. Aiemmin tämän kolumnin kohdalla mainitsin, että Kinnusen kuvaama opettaja on paitsi kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntija myös ulkopuolisten hänelle kasaamien vaatimusten alle hukkuva ja toisinaan hieman turhautunut.

Kolumnin lopun reflektioivasta kappaleesta on luettavissa myös jälkimmäinen havaintoni opettajuudesta. Vaikutelma muodostuu erityisesti koko kolumnin päättävästä virkkeestä:

*Ehkä koulukeskusteluissa kannattaisi muistaa, että ihmiset oppivat asioita luokkahuoneiden ulkopuolella – ja joskus vielä aikuisenakin. (TK, 24.2.2019.)*

Virke ei puhuttele suoraan yksittäistä lukijaa vaan ennemmin epämääräistä joukkoa. Vaikutelma syntyy moittivan sävyisestä ilmauksesta: *“ehkä - - kannattaisi muistaa”*, joka vaikuttaa suunnatun samaan aikaan kaikelle kansalle ja toisaalta pelkästään opetussuunnitelmien sisällöistä päättävälle. Ilmauksen kohteen voi toisin sanoen nähdä sekä epämääräisenä että tarkkaan määriteltynä. Pienelle joukolle suunnattuna sävy muuttuu yleisestä huomiosta kohti piikittelevää ja harmistuneen, jopa turhautuneen, ihmisen tuottamaa puhetta.

Sama harmistuneisuuden ja turhautuneisuuden vaikutelma on läsnä myös virkkeen loppulisäyksessä. Siinä vaikutelma kiteytyy liitteeseen *–kin*. Teksti luottaa lukijan kykyyn ymmärtää liitteen monimerkityksellisyyttä. Itsessään liitteen käyttö ei ole monimerkityksellistä, vaan vaikutelma syntyy ympäröivästä kontekstista. Tässä konteksti on jo valmiiksi latautunut ja monimerkityksellinen, joten myös liitteen käyttö on helppo yhdistää latautuneeseen merkitykseen. Näin luettuna virke asettuu aiempaan Kinnusen tuottaman kouludiskurssin jatkumoon.

## 5.5 Kuka kouluissa opettaa ja mitä?

Viimeinen tarkastelemistani kolumneista muistuttaa läheisesti edellä käsiteltyä. Tekstissään *Kuka kouluissa opettaa ja mitä?* (Yle.fi, 6.1.2020) Tommi Kinnu-

nen avaa sitä, millainen prosessi liittyy uuden oppiaineen tuomiseen osaksi perusopetuksen OPSia. Kolumni nojaa Kinnusen esittämään eksemplaariseen tarinaan, kuvalliseen kerrontaan ja päättelyketjuihin. Tekstissä on lähteellisiä viittauksia silloin, kun siinä pyritään perustelemaan jokin totena esitetty väite. Tällaisena ajattelen toimivan esimerkiksi tekstiin upotetun linkin MTV Uutisten verkkosivuille julkaisuun, jossa kerrotaan terveystiedon oppiaineen sisältymisestä lakiesitykseen, joka odottaa vain presidentin vahvistusta. Pidän uutispalvelun sivustolle johtavan linkin käyttöä lähteenä yhtenä retorisenä valintana, joka kertoo koko kolumnin lukijanäkemyksestä.

Lähteenä olisi voitu yhtä hyvin käyttää esimerkiksi eduskunnan lakiesitystä kuin uutislinkkiä. Kuitenkin tähän on valittu jälkimmäinen. Tämä näyttää kertovan siitä, että kirjoittajan näkemyksen mukaan uutispalvelun julkaisusta tieto on nopeammin löydettävissä ja ymmärrettävissä kuin virallisesta lakiesityksestä. Ajattelen näin ennen muuta lähteen kielenkäytön näkökulmasta. Virallinen lakiteksti on oma tekstilajinsa, jonka hallitseminen edellyttää lukijalta kyseisen genren hallintaa, kun taas tiivistetty ja helposti lähestyttävä aiheesta tehty uutinen verkkosivustolla on suunnattu laajemmalle lukijajoukolle.

Tekstin lähestyttävyys ja lukijakunnan laajuus nousevat esiin myös tarkasteltaessa Kinnusen käyttämiä verbejä. Kun tuodaan esiin jokin asia, jonka kirjoittaja näkee olevan eräänlainen yleinen konsensus, käyttää hän tunteisiin viittavia verbejä (*tuntuu, mielestäni*). Valinta tulee esiin jo kolumnin ensimmäisessä virkkeessä: *“Peruskouluun tuntuu kohdistuvan - -”*. Tässä verbillä luodaan vaikutelma kirjoittajan lievästä epävarmuudesta oman havaintonsa äärellä ja hän vaikuttaa pyrkivän herättämään myötätuntoa lukijassa. Samoin ajattelen, että tunnepuheella lukijan on helpompi hyväksyä kirjoittajan ajatus, kun siihen jätetään ikään kuin ovi raolleen myös toisenlaiselle tulkinnalle.

Asiantuntijapuhe näyttäytyy tekstissä ajatteluketjuina, jotka on sijoitettu tekstiin hieman puolivälin jälkeen. Tunneverbien käyttö edeltää asiantuntijapuheen jaksoa ja niiden esiintyminen huipentuu virkkeeseen: *“Mutu on kovin huono keino*

*koululaitoksen kehittämiseen*”. Tunnepuheen huipentuma tiivistyy virkkeen ensimmäiseen sanaan *mutu*, jolla kuvataan tapaa tehdä päätöksiä pelkkään tunteeseen nojaten, *musta tuntuu*. Ilmaus on hyvin puhekielinen ja tässä tapauksessa herättää ajatuksen kirjoittajan turhautumisesta siihen, että koululaitokseen liittyviä päätöksiä ei tehdä tutkimuksiin perustuen vaan ennemmin tunteiden ohjaimina.

Virkkeen jälkeisessä kappaleessa kolumnin sävy jatkuu turhautuneena. Asiantuntijapuhe näkyy ajatusketjuina, joissa kirjoittaja käyttää konditionaalia kertoessaan, mihin päätösten pitäisi perustua. Hän avaa opetussuunnitelmatyöhön liittyvää päätöksentekoprosessia ja tulee tätä kautta avaamaan omaa asiantuntijuuttaan. Oman päättelyketjun pitävyyden tueksi Kinnunen on käyttänyt MTV Uutisten artikkelia terveystiedon eriytymisestä omaksi oppiaineekseen. Hän perustelee lähteen käytön kertomalla esimerkin terveystiedon opetukseen vaadittujen pätevyyksien kehityksestä.

Asiantuntijapuheen jakso tekstissä päättyy eksemplaariseen kertomukseen ilmaisukasvatuksen koulutuksen kehityksestä. Tarinan voi nähdä anekdoottina, mutta ajattelen sen kuitenkin eksemplumina, koska sen tarkoitus on toimia ennemmin varoittavana esimerkkinä kuin tekstin sanomaa alleviivaavana hauskana sattumuksena. Esimerkissä Kinnunen kertoo, kuinka ilmaisukasvatuksen tulevaisuudesta omana oppiaineena oltiin 1990-luvun alussa niin varmoja, että vuosikymmenen lopulla sille perustettiin oma AMK-tasoinen koulutus, josta olisi valmistunut alan opettajia. Kuitenkin lopulta oppiainetta ei perustettu ja jo koulutetut opiskelijat jäivät pätevyytensä kanssa tyhjän päälle.

Tulkitsen esimerkin eksemplarisena kertomuksena erityisesti sen sisältämän viestin näkökulmasta. Edellisessä kappaleessa Kinnunen on käyttänyt *tie*-metaforaa kirjoittaessaan uuden oppiaineen ottamisesta perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Kinnunen alleviivaa metaforan vaikutusta virkkeen verbeillä. Hän kirjoittaa, kuinka tulevia opettajaopiskelijoita *kuljetetaan* ja heidän sijoittumisestaan työmarkkinoille *huolehditaan*. Tällöin lukijalle syntyy vaikutelma matkalla olemisesta. Matkailu taas yhdistyy ajatukseen jostain, joka vaatii enemmän aikaa kuin

nopea paikasta toiseen siirtyminen. Syntyy siis ajatus pitkästä prosessista. Vaikuttaakin siltä kuin Kinnunen asettuisi samalla tukemaan Simolan (2002b) havaintoa koulun uudistamisen nopeatempoisuudesta.

Koulutuksen suunnittelun prosessi ja siitä käytetty metafora luovat toisin sanoen vaikutelmaa siitä, että tekstissä luodaan asiantuntijapuheella vastakkainasettelua alun tunnepuheen välille. Kuin tehostaakseen vastakkainasettelun vaikutelmaa, Kinnunen kertoo lukijalle varoittavan esimerkin tilanteesta, joka on jo tapahtunut eikä pitäisi tapahtua uudelleen. Tarinassa ei käytetä aiempien kolumnien anekdoottien tapaan huumoria vaan Kinnunen raportoi tapahtumat kronologisessa järjestyksessä. Ajallinen sidosteisuus ja huumorin puuttuminen luovat vaikutelman tarinasta varoittavana esimerkkinä, jolloin sillä voidaan ajatella olevan opettavainen tai moraalinen merkitys ja se voidaan lukea eksemplaarisena tarinana.

Kolumnin lopun kahdessa kappaleessa siirrytään jälleen pois asiantuntijapuheesta tunnepuheeseen. Koodinvaihto tapahtuu tässä selkeämmin kuin aiempi vaihto asiantuntijapuheeseen, joka taas erottaa tämän kolumnin edellisestä. Eksemplumin jälkeisen kappaleen ensimmäisessä virkkeessä Kinnunen esittää suoran toiveen (*toivoisin*) ja näin siirtyy puhumaan omasta näkökulmastaan, kun aiemmassa kappaleessa on etäännyttänyt itsensä kirjoittajana raportoimaan havaitsemistaan tapahtumista.

Koodinvaihto on huomattavissa myös huumorin ja puhekielisyyden ilmestymisestä tekstiin. Humoristisuus syntyy kappaleessa kaikkivoipaisuuden käsitteen konkretisoimisesta. Kappaleen ensimmäisessä virkkeessä Kinnunen toteaa, ”ettei opettaja oikeasti ole omnipotentti”. Lause itsessään on toteava ja kiistämättön totuus, mutta heti seuraavassa virkkeessä Kinnunen esittää vastakkaisen näkemyksen lausumalle.

Vastakkaisuuden vaikutelma syntyy, kun virke alkaa sanalla *harva*. Onhan edellisessä virkkeessä kerrottu inhimillisen elämän rajallisuus: kukaan ei ole kaikkivoipainen. Kuitenkin nyt Kinnunen kääntää toteamuksen ironiseksi esittämällä,

että osa opettajista saattaisi olla oikeasti kaikkivoipaisia aloittamalla virkkeensä: *“Harva luokanopettaja on niin kaikkivoipainen - -”*. Ironisuuden vaikutelmaa lisää sanapari *tuosta vain*, joka herättää lukijassa ajatuksen, että opettajat pystyvät opettamaan mitä tahansa asiaa vain, koska ovat opettajia. Jälleen on kuitenkin huomattava, että virkkeen humoristisuus saattaa näyttäytyä erilaisena sellaiselle henkilölle, joka ei itse toimi opettajana tai ei tunne koulun käytäntöjä.

Tehostaakseen viestiään Kinnunen esittää vielä retorisen kysymyksen ja kutsuu lukijaa pohtimaan lisää, millaisella koulutuksella ja kokemuksella voi toimia perusopetuksen aineissa opettajana. Kysymyksen: *“Kuka opettaisi teineille draamaa tai kuluttajakasvatusta, ja millä koulutuksella?”* vastaukseksi tekstissä ei esitetä selkeää mallia vaan ajatus siitä, millä perusteella ratkaisua ei tulisi tehdä.

Vastauksessa yhdistetään sekä tunnepuhe että asiantuntijapuhe. Tunnepuheeksi ovat tulkittavissa tehosteena käytetty sana *tuskin* ja liite *-pa* sekä puhekielinen nimitys opettajasta (*ope*). Asiantuntijapuheen ajattelen näkyvän erityisesti koko virkkeen takana olevassa ajatuksessa, että laadukkaan opetuksen varmistamiseksi tulee huolehtia myös oikeanlaisen koulutuksen saaneesta opetushenkilöstöstä.

Toisaalta asiantuntijapuheena voidaan pitää myös koko sivulausetta: *“- - jolle eivät muuten tule opetustunnit täyteen.”* Lauseesta on luettavissa, että opettajien palkan perusteena käytetään opetustuntien määrää. Lukijalle muodostuu kuva, että on täysin tavallista, että osalla opettajista palkan perusteena olevien oppituntien määrä jää vähäisemmäksi kuin pitäisi. Tällöin heidän lukujärjestyksessään on tilaa opettaa jotain muuta.

Kuitenkin koko virkkeen ensimmäinen lause: *“Kukaan tuskin tahtoo - -”* ja puhekielinen *ope* kääntävät viimeisen virkkeen asiantuntijapuheen sarkastiseksi huomautukseksi. Kirjoittajan asiantuntijuus näyttäytyy jälleen turhautuneisuutena ja sarkasmi huumorin lajina sopii sen esittämisen tavaksi. Kirjoittaja palaa samalla kappaleen alussa esitettyyn näkemykseen opettajan kaikkivoipaisuudesta

ja vie tuolta ajatukselta pohjan kertomalla sarkastisen itsestäänselvyyden, että kukaan tuskin tahtoo, että oppilaita voi opettaa kuka vain.

Kinnunen esittää oman ratkaisuehdotuksensa tekstinsä viimeisessä kahden virkkeen loppukappaleessa. Hän palaa kolumnin pääargumenttiin, kuinka ei ole yhdentekevää, mitä ja kuka perusopetuksessa opettaa. Ratkaisuna Kinnusen mukaan olisi se, että vähennetään taidollisia vaatimuksia ja lisätään sellaisia asioita, jotka tukevat jokaisen oppilaan valmiuksia opiskella haluamiaan asioita myöhemmin elämässä.

Argumentti tuotetaan tekstissä remontointiin ja rakentamiseen liittyvän sanaston avulla. Kinnunen kuvaa, kuinka opetussuunnitelmasta *raaputellaan* ja *uudistetaan*. Koko teksti taas päättyy kirjoittajan valintaan viitata tekstin alussa esiintyneiden eri tahojen esittämiin ehdotuksiin uusiksi oppiaineiksi. Kirjoittaja ei vähättele näitä taitoja, mutta toteaa, että taitojen oppiminen ei pääty perusopetuksen päättyessä vaan aikuisenakin on mahdollista oppia erilaisia asioita. Oikeastaan hän tulee sanoneeksi myös, että koulua ei voi nähdä kaikkien toiveiden täyttäjänä vaan sen osaa yhteiskunnassa tulisi tarkastella kriittisesti ja tarkentaa sen tehtävää.



## 5.6 Kolumnien lukijakonstruktioista

Phelanin kertomusteoreettisessa mallissa retoriset valinnat asettuvat kirjoittajan ja lukijan väliin kuin sillaksi (kuvio 4). Kirjoittajalle samoin kuin lukijallekin on määritetty siinä kahtalainen rooli: implisiittinen tai todellinen (Lindh, 2020, 162). Molemista todellisen roolit ovat helposti ymmärrettävissä. Ne ovat fyysisiä henkilöitä, joiden toiminta tai oleminen on jollain tapaa todennettavissa.

Todellinen kirjoittaja on erotettavissa tekstin tosiasialliseksi tuottajaksi, jolla on olemassa todellinen konteksti ja todellinen kokemusten ja ajatusten muovaama persoona. Samoin on todellisella lukijalla. Erona näiden kahden välillä on kuitenkin se, ettei todellinen kirjoittaja pysty kuvittelemaan jokaista todellista lukijaa. Todellinen lukija taas pystyy periaatteessa aina peilaamaan tekstiä todelliseen kirjoittajaan.

Tommi Kinnunen todellisena kirjoittajana ei pyri peittelemään omaa positiotaan yläkoulun ja lukion opettajana. Hän tuo sen avoimesti esiin ja näin helpottaa todellisen lukijan tehtävää tulkita kirjoituksia. Todellisen kirjoittajan position selkeys on nähdäkseni kolumneissa muutoinkin yleistä. Tällöin lukijan on myös suhteellisen helppoa ymmärtää, minkälaisen lasien läpi todellinen kirjoittaja retoriikkaansa harjoittaa.

Lukijan käsitteen kaksijakoisuus mallissa muodostuu edellä mainitun kautta kiinnostavaksi ja ajattelen, että näitä konstruktioita tarkastelemalla voi päätellä jotain kirjoittajan tavoitteista. Keskitynkin havainnoimaan nimenomaan implisiittisen lukijan konstruktia kolumneissa sekä sen vaikutusta retorisiin valintoihin.

Kuten kolumneja analysoidessa huomasin, Kinnunen on käyttänyt samoja retorisia keinoja sekä asiantuntijapuheen että tunnepuheen jaksoissa. Erot ovatkin havaittavissa enemmän semanttisella tasolla. Näin ollen ei vaikuta siltä, että tietyt retoriset valinnat olisi kohdennettu tietyille lukijoille. Erilaisia implisiittisiä lukijoita voikin lähestyä enemmän eri tekstijaksojen tehtävän mukaan.

Asiantuntijapuheen jaksoissa implisiittisten lukijoiden kirjo näkyy mielestäni erityisen selkeästi. Silloin kun Kinnunen pyrkii selittämään esimerkiksi eri oppiaineiden opettajien pätevyyskriteereihin liittyviä kiemuroita (*Kuka kouluissa opettaa ja mitä*, yle.fi, 6.1.2020) on selvästi nähtävissä, että implisiittiseksi lukijaksi voidaan ajatella kuka tahansa.

*Aikoinaan ilmaisukasvatuksen eriyttämistä omaksi oppiaineekseen pidettiin aikoinaan niin varmana, että ymmärtääkseni 1990-luvun alussa sitä varten ryhdyttiin kouluttamaan ilmaisukasvatuksen opettajia. Sen lisäksi 1997 aloitettiin valtakunnallisesti amk-tasoinen teatteri-ilmaisunohjaajan koulutus, koska ilmaisukasvattajia ei tulisi olemaan riittävästi. Lopulta koko oppiainetta ei kuitenkaan perustettu ja opiskelijoiden suorittamat tutkinnot eivät pätevöittäneetkään siihen, mihin niiden piti. Kaikkien teatteri-ilmaisua opiskelleiden piti yrittää työllistyä muille aloille. (TK, yle.fi, 6.1.2020.)*

Selittävästä tekstijaksosta huolimatta Kinnunen pyrkii esimerkillään ilmaisutaidon opettajien koulutuksesta vaikuttamaan lukijoiden asenteisiin opetuksen järjestämisestä ja tulkitseen sen puheena kuuluvaksi asiantuntijapuheeseen.

Vastakkaisena esimerkkinä asiantuntijapuheen suuntaamisesta erityiselle yleisölle taas nostan esiin seuraavan:

*Koska oppituntien määrä ei kuitenkaan kasva, aikaa eri ilmiöiden läpikäymiseen on kerta kerralta vähemmän. Iso tietomäärä vahvistaa helposti opettajajohtoista opetustapaa. Kun asiaa on paljon, helpointa on edetä niin, että yksi puhuu ja loput kuuntelevat. (TK, yle.fi, 7.10.2018.)*

Tässäkään ei pyritä vakuuttamaan lukijaa vaan vaikuttamaan ja kutsumaan toimimaan nykyistä kehityksen suuntaa vastaan. Kinnunen käyttää sanaa, joka opettajien keskuudessa on hyvin tunnettu: *opettajajohtoisuus*. Vaikka seuraava virke hieman valottaakin termin sisältöä, vaikuttaa sen käyttö olevan suunnattu ennen kaikkea sellaisille, jotka ilmiöstä jo jotain tietävät. Ei siis perelmanilaisittain universaalille yleisölle.

Tunnepuheen kohdalla yhtä selkeää vaihtelua eri implisiittisten lukijoiden välille ei näytä syntyneen. Jäin pohtimaan, mistä tämä johtuu, koska tunnistin tunnepuheelle ominaiseksi piirteeksi teksteissä pyrkimyksen vakuuttaa lukija. Ajattelen,

että erilaisia lukijoita olisi loogista pyrkiä vakuuttamaan eri keinoin ja näin ollen olisi voinut erottaa selkeästi erilaisia lukijakonstruktioita.

Oikeastaan ainoiksi tunnepuheen erilaisten lukijasuhteiden erottelun paikoiksi havaitsin sarkasmin käytön humoristisissa anekdooteissa. Näin siksi, että sarkasmi lajina on vaikea ja vaatii ymmärtämisen tueksi aiheen laajaa tuntemusta. Tällöin ei ole mahdollista, että sitä olisi alun perinkään tarkoitettu täysin universaalille yleisölle.

Suuren yleisön lukijakonstruktioita vaikuttaa olevan vaikeampi erotella pienempiin joukkoihin. Ajattelenkin, että teksteistä on erotettavissa yksi suuri yleisö-lukijakonstruktio ja ainakin kaksi asiantuntijalukijakonstruktiota. Asiantuntijakonstruktioksi erottelen opettajat ja päättäjät.

Opettajien konstruktiolle Kinnunen vaikuttaa suuntaavaan erilaisten piilotettujen viestien retoriikan. Tällaisina näen esimerkiksi sarkasmin käytön. Toisaalta opettajien on mahdollista ymmärtää myös opetusvelvollisuuteen viittaamisen (*“- jolle eivät muuten tule opetustunnit täyteen.”*) ja liikuntasalissa kyykkäämiseen turhautumisen eri tavalla kuin ei-opettajat.

Päättäjien konstruktiolle taas kolumneissa on suunnattu selkeää poliittista retoriikkaa: vetoamista tutkimuksiin tai julistuksenomaisia listauksia. Toisaalta myös päättäjille on suunnattu piiloviestejä, kuten erilaisten anekdoottien kohdalla olen todennut. Näidenkin piiloviestien ymmärtäminen toki vaatii koulutuksesta päättävältä taholtakin melko syvällistä alan tuntemusta, jolloin se ei välttämättä näyttyädy jokaiselle heistäkään samanlaisena.

Yhteenvetona Phelanin lukijamallin soveltuvuudesta kolumnin tarkasteluun voin todeta, että implisiittisen lukijan käsite nousee mallista tässä tilanteessa hyödyllisimmäksi. Sen sisältämien lukijakonstruktioiden ja puheen lajien vaihtelu yhdessä tuottaa kuvan koulupuheesta, joka vaikuttaa olevan ristiriidassa Simolan

(2002b) esittämän toiveiden rationalismin arvojen suhteen. Kinnusen kolumneista välittyvässä koulupuheessa keskeiseksi arvoksi vaikuttaa nousevan yhteisöllisyys, joka Simolan (2002b) esittämässä diskurssissa on koulusta kadonnut.

## 6 Luotettavuus

Tutkielmani asettuu diskurssianalyttisestä perinteestä ammentavaan retorisen analyysin suuntaukseen ja tätä kautta laadulliseen tutkimusotteeseen. Havainnoimalla aineistostani kirjoittajan tekemiä kielellisiä valintoja olen pyrkinyt lisäämään ymmärrystäni valitsemastani aiheesta: suomalaisesta kouludiskurssista. Pohtiessani erilaisia tulkinnan vaihtoehtoja olen samalla tuottanut osaltani tuota samaa diskurssia.

Havaintoni diskurssin tuottamisesta on merkittävä tutkielman luotettavuuden kannalta, sillä ollessani samaan aikaan tutkielman tekijä olen myös tulosten tuottamisen väline. Näin ollen on mahdotonta erottaa tarkasti, mitkä havainnoistani ovat syntyneet puhtaasti erittelemällä erilaisia retorisia keinoja kolumneissa ja milloin olen havainnut ne, koska aiempi kokemukseni ohjasi minua havainnoimaan juuri niitä. Ulla-Maija Salo (2015, 172) kommentoi artikkelissaan *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*, että laadullisessa tutkimuksessa usein toistettava aineistolähtöinen tutkimusote on ajatuksena omituinen. Retorisen analyysin kohdalla olisi optimaalista, että tutkijan omat kokemukset ja aiemmat tiedot aiheesta eivät vaikuttaisi tehtäviin havaintoihin ja niiden tulkintaan (Kakkuri-Knuuttila, 1998, 242).

En ole mitenkään voinut välttyä valitsemiani kolumneja lukiessani yhdistelemästä lukemaani aiempaan kokemusmaailmaani. Tämän aiheen ja menetelmän kohdalla kokemusmaailmasta nähdäkseni nousee merkittävimmäksi opettajataustaisuus. Kuten monesti tulosten erittelyn kohdalla olen todennut, jotkin kohdat teksteistä näyttäytyvät todennäköisesti erilaisina opetuslalla toimiville kuin sellaisille, joille koulukonteksti ei ole arkipäivää.

Olen myös palannut kerta toisensa jälkeen tekstien äärelle, kun olen kartuttanut tietoa aiemmasta tutkimuksesta koskien joko kouludiskurssia, kolumnia tai menetelmää. Ajattelen kuitenkin Aron (1996, 28–29) kanssa saman suuntaisesti,

että tutkijan refleksiivisyys omaa toimintaa kohtaan lisää tutkielman luotettavuutta. Toisin sanoen tutkijan ollessa tietoinen ja avoin omasta sidosteisuudestaan, tulee hän samalla tehneeksi lukijan tietoiseksi siitä. Tätä kautta on mahdollista myös palata myöhemmin tähän tutkielmaan ja mahdollisesti verrata tehtyjä havaintoja muihin samasta aiheesta tehtyjen tutkielmien tuloksiin.

Toinen lähestymiskulma laadullisen tutkielman luotettavuuden tarkastelussa on ottaa huomioon omien ennakkotietojen lisäksi raportoinnin moniäänisyys, tutkielman asettuminen suhteessa aiempiin tuloksiin sekä tutkielman herättämä keskustelu aiheesta. Raportin moniäänisyydellä tarkoitetaan sitä, kuuluuko tutkielmassa muitakin ääniä kuin tekijän. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 8–9.) Tämän ulottuvuuden tarkastelu on mielestäni haastavaa. Olen pyrkinyt tuomaan esiin erilaisia tulkintavaihtoehtoja esiin nostamieni havaintojen kohdalla. Kuitenkaan näiden kohdalla eri havainnot eivät perustu muualta poimimiini havaintoihin, vaan omasta kokemusmaailmastani nouseviin vaihtoehtoihin tulkintoihin. Tämä ulottuvuuksien vähäisyys näyttäytyy selvänä heikkoutena ja mielestäni moniäänisyyden toteutumiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Samoin saattaa käydä tutkielman herättämän keskustelun kohdalla. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen kykyä vakuuttaa lukijansa tai herättää tässä tarpeen pohtia aihetta tarkemmin (Heikkinen ym., 2007, 17). Tämän ulottuvuuden tarkastelu tekijän näkökulmasta näyttäytyy myös erityisen haastavana. Näin siksi, että on vaikeaa hahmottaa, millaista inspiraatiota esittelemäni havainnot mahdollisesti tarjoavat tuleville tutkielman tekijöille vai tarjoaako mitään. Ajattelen, että tuottamani tulokset ovat avanneet pienen kurkistuksen yksittäisen opettajan julkisiin teksteihin, mutta eivät varsinaisesti ole luoneet mullistuksia.

Heikkisen ym. (2007, 9) mukaan luotettavaan laadulliseen tutkimukseen kuuluu sen kiinnittyminen aiempaan perinteeseen. Tämän näen osittain tämän tutkielman vahvuutena. Salmisen (2012), Simolan (2002b) ja Suorannan (2008) esittämien pohdintojen vanavedessä olen päätenyt pohtimaan, voiko yksittäisen opettajan kirjoituksista päätellä mitään koulun uudistamisen vaikeudesta. Tutkielmani antaa viitteitä opettajien merkityksestä muutosprosessien onnistumisen taustalla

kuten aiempikin tutkimus osoittaa. Kuitenkaan kovin yleistettäviä päätelmiä havainnoistani ei voi vetää. Näin ollen asia vaatii vielä lisää tutkimusta. Havainnon voi katsoa lisäävän kuitenkin tutkielmani luotettavuutta, koska se selkeästi asettuu suhteeseen aiempien tulosten kanssa. Näin ollen ajattelen, että tutkielmani asettuu yhdeksi puheenvuoroksi kouludiskurssin tutkimuksessa.

## 7 Pohdintaa

Tutkielmani tulokset muodostuvat yhdeksi kouludiskurssin osaksi ja tarjoavat kurkistuksen opettajan näkökulmaan koulua koskevaan puheeseen mediassa. Tommi Kinnusen yle.fi-verkkopalvelussa julkaistuissa kolumneissa tuotetaan tasa-arvon diskurssia ja asetutaan vastakkain talouspolitiikan diskurssissa vaikuttavan välttämättömyyden retoriikan suhteen (Heiskala, 2006; Simola, 2002a).

Tasa-arvon diskurssi vaikuttaa olevan eräänlainen pohjavire suomalaisessa koulupuheessa, vaikka sitä onkin horjutettu viime vuosikymmeninä erityisesti uusliberalistisen diskurssin taholta (Ahonen, 2003; Suoranta, 2008; Ball, 2010). Kinnusen kolumneista välittyy kuitenkin kuva, että tasa-arvon diskurssi on edelleen säilyttänyt pintansa. Teksteistä välittyy ihanne oppilaiden tasa-arvoisesta osallistumisesta ja mahdollisuuksista opiskeluun. Ne kumpuavat juuri perinteisestä yhteiskunnallisen tasa-arvon käsitteestä eikä niinkään uusliberalistisessa diskurssissa vallitsevasta tasa-arvokäsityksestä.

Kinnunen ei tuota yhteiskunnallisen tasa-arvon diskurssia suoraan kertomalla, millä tavoin koulutus tulisi järjestää, jotta se toteuttaisi tuota näkemystä. Teksteissä kuvataan kuitenkin erilaisia koulun seinien sisällä tapahtuvia tilanteita, joissa on usein jotain päällisin puolin humoristista, vaikka viesti olisi syvällinen. Hän kuuluttaa oppilaille aikaa oppimiseen, opettajille aikaa tehdä työnsä hyvin. Samalla hän tulee osallistuneeksi kouludiskurssin tuottamiseen kaipaamalla malttia tehokkuusajatteluun.

Vaikuttaakin siltä, kuin Kinnunen teksteissään osallistuisi Simolan (2002b) kuvaamaan toiveiden rationalismin diskurssiin, mutta asettuu poikkiteloin sen kuvaaman kehityksen kanssa. Keskeisimpänä tuloksena pidänkin juuri tätä. Simola (2002b) pilkkoo toiveiden rationalismin muotoutumisen neljään osaan, joista Kinnusen kolumneissa nousee erityiseen asemaan opettajan työn tieteenalaistuminen ja koulun dekontekstualisoituminen.



Teksteistä välittyy kuva alansa asiantuntijasta, jonka päätökset pohjautuvat tutkimuksen ja käytännön työn tuoman kokemuksen yhdistämiseen. Kolumnien tarinamaailmassa, anekdooteissa, tällaiselle opettajuudelle vaikuttaa olevan kuitenkin hyvin vähän tilaa. Kuvaavana pidän äänetöntä opettajaa, kun koulua koskevaan paneelikeskusteluunkin oli kutusuttu muiden alojen edustajia puhumaan koulusta ja sen järjestämisen tavoista.

Simolan (2002b) ajatus taas koulun irtautumisesta omasta muodostaan ja historiastaan, dekontekstualisoituminen, realisoituu Kinnusen teksteissä pyrkimyksiksi ratkaista yhteiskunnan lähes jokainen ongelma. Teksteistä on sanatasolla luettavissa koulun todellisuutta opetussuunnitelman tavoitteiden muodossa, mutta tarkasteltaessa retorisia valintoja, valkenee, ettei kirjoittaja suinkaan ole asettumassa vaatimusten kannalle, päinvastoin.

Retorinen analyysi onkin tarjonnut oivalluksia tekstien kerrostuneisuudesta ja monimerkityksisyydestä. Erityisesti sen pohtiminen, millaiselle lukijalle eri tulkintavaihtoehdot on suunnattu, on muotoutunut avartavaksi kokemukseksi. Phelanin (1996) lukijamallin hyödyntämisellä retoriikan keinojen rinnalla pääsin myös sellaisten oivallusten äärelle, joita en ensimmäisillä lukukerroilla ollut havainnut. Tämä osoittautuikin merkittäväksi, kun olin aluksi eritellyt teksteistä aristoteelisia argumentoinnin keinoja.

Lukijamalli toi tulkintaan tukea, kun pohdin, millainen lukija tarttuu kulloiseenkin argumentoinnin keinoon. Koska malli ei tarjoa valmiiksi erilaisia lukijakonstruktiota, haastaa se myös käyttäjänsä luovuutta ja päättelykykyä. Näissä pohdinoissa palasin mallin alkuperäisen käyttökohteen, kaunokirjallisuuden, äärelle.

Kolumneissa puhe on suunnattu ainakin kahdelle erilaiselle lukijalle idealle. Yleisön tai lukijan idea on konstruktio, joka on luettavissa tekstin retoristen valintojen pohjalta. Phelanin mallissa tätä ideaa kuvataan implisiittisen lukijan käsitteellä. (mm. Lindh, 2020.) Erotin omiksi lukijakonstruktiokseen suuren yleisön ja asiantuntijat. Asiantuntijoiden joukkoon kuuluvat yhtä lailla opettajat kuin päättäjätkin.

Suuren yleisön konstruktiossa ei ole erotettavissa selkeitä pienempiä ryhmiä, jotka toistuisivat eri kolumnien välillä.

Olisi suoraviivaista ajatella, että näiden kahden implisiittisen lukijan konstruktioiden välisiä eroja voisi havainnoida paitsi retoristen keinojen myös teksteissä havaittavien puheen lajien erilaisuuden kautta. Näin ei kuitenkaan vaikuta olevan. Kolumneista on kyllä erotettavista kahta eri puheen lajia, tunnepuhetta ja asiantuntijapuhetta, joiden argumentaation keinot eroavat toisistaan. Implisiittiset lukijakonstruktiot eivät kuitenkaan vaihtelevat systemaattisesti näiden välillä.

Merkittävämpää vaikuttaa olevan se, mihin kirjoittaja pyrkii tekstillään. Antiikin retorikan perinteen mukaan esittävä puhe suuntautuu vakuuttamiseen ja poliittinen puhe taas vaikuttamiseen (Sihvola, 1997). Asetan tunnepuheen kuuluvaksi esittävän puheen lajityyppiin ja asiantuntijapuheen poliittiseksi puheeksi. Toisin sanoen tunnepuhe pyrkii vakuuttamaan ja asiantuntijapuhe vaikuttamaan.

Implisiittiset lukijakonstruktiot vaihtelevat näiden molempien puheen lajien välillä. Asiantuntijapuheessa Kinnunen kietoo yhteen oman asiantuntijuutensa ja toisaalta esittää muiden asiantuntijoiden tai asiantuntijaorganisaatioiden havaintoja. Puheen laji voi siitä huolimatta olla suunnattu suurelle yleisölle kuten tapahtuu tekstissä *Kuka kouluissa opettaa ja mitä* (yle.fi, 6.1.2020), kun Kinnunen erittelee oppiaineiden kehittymiseen liittyvää tapahtumaketjua. Tunnepuhekin saattaa yhtä hyvin suuntautua kohti päättäjien implisiittistä lukijakonstruktiota. Tällöin keinoksi on vaikuttanut nousseen yleisimmin humoristisen anekdootin kertominen, joka kuitenkin sisältää piilotetun viestin.

Niin implisiittisen lukijan kuin erityisesti anekdoottien viestien tarkastelussa olen saanut itseni useasti kiinni pohtimasta, mikä merkitys on omalla taustallani lukutapaani. Metodikirjallisuuteen tutustuttuani huomasin, että en ole ajatuksineni yksin, vaan ilmiöön on kiinnitetty huomiota yleisesti laadullisen tutkimuksen kohdalla. Retoriikkaa analysoidessa ei voi mitenkään välttyä oman kokemusmaailman vaikutukselta, vaikka sitä voikin vähentää pyrkimällä mahdollisimman systemaattiseen lukutapaan. Väitän kuitenkin, että täysi objektiivisuus on mahdotonta.

Toisaalta en näe sitä välttämättä pelkkänä heikkoutena. Tarkastelemani kolumnit näyttäytyvät minulle varmasti erilaisina kuin sellaiselle, jolla ei ole muuta kokemusta koulumaailmasta kuin oppilaana. Näin myös Salmisen (2012) esittämä ajatus koulukeskusteluun osallistumisen matalasta kynnyksestä tulee konkretisoituneeksi.

Toisinaan tuota matalaa kynnystä kuulee kritisoitavan. Myös Kinnusen kolumneissa peräänkuulutetaan opettajille vakiintuneempaa asemaa koulukeskustelussa asiantuntijoina. Implisiittisten lukijakonstruktioiden ja puheenlajien vaihtelut vaikuttavat kuitenkin pohjimmiltaan enemmän osallistuvan moniäänisen koulukeskustelun mahdollistamiseen. Näyttääkin siltä, kuin Kinnunen tulisi tuotta-neeksi puheen tapaa, jossa huomioidaan mahdollisen yleisön moninaisuus, mutta säilytetään opettajan asiantuntijuus.

Tästä näkökulmasta myös Simolan (2002b), Suorannan (2008) ja Salmisen (2012) pohdinta yksittäisen opettajan roolista välttämättömyyden retoriikan kriittikkona ja muutosten portinvartijoina vaikuttaa saavan tukea Kinnusen kolumneista. Puheen lajien vaihtelu lukijakonstruktioiden välillä tuottaakin koulupu-hetta, jossa opettaja nähdään puskurina koulun sisällä tapahtuvan toiminnan ja toiveiden rationalismin diskurssin välissä. Se vaikuttaa asettuvan poikittain tuo-hon diskurssiin yleisesti kuuluvien arvojen suhteen. Ilmiö vaatisi kuitenkin edel-leen tarkempaa tutkimusta. Olisikin mielenkiintoista lukea pohdintaa tilanteesta, jossa päästäisiin havainnoimaan tätä roolia muualtakin kuin asiakirjoista.

Lopuksi haluan kiittää ohjaajaani kärsivällisyydestä, lehtori Kaisa-Mari Majamä-keä Lohjan Yhteislyseon lukiosta mielenkiintoisista keskusteluista ja ystävääni Heini Suomista arvokkaista kommenteista ja oikoluennasta.

## Lähteet

- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino
- Aristoteles (1997). *Retoriikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aro, L. (1996). *Minä kylässä. Identiteetikertomus haastattelututkimuksen folklorena*. Helsinki: SKS.
- Ball, S. J. (2010). New states, new governance and new education policy. Teoksessa Apple, M., Ball, S., & Gandin, L. *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Routledge.
- Borm, J. (2004). *Defining Travel: On the Travel Book, Travel Writing and Terminology*. – Glenn Hooper & Tim Youngs (toim.), *Perspectives on Travel Writing*, Aldershot: Ashgate.
- Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, A. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., & Syrjäla, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Heiskala, R. (2006). Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.) *Uusi jako: miten suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus.
- Hémanus, P. (1992). *Lehtijutun opissa. Reportaasin tekijä tekstinsä subjektina*. Tiedotusopinlaitoksen julkaisuja. Sarja A79. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 13(4). [luettu 31.3.2021] <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Jaakkola, M. (2013). *Hyvä journalismi. Käytännön opas kirjoittajalle*. Kansanvalitusseura.
- Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

- Kakkuri-Knuuttila, M-L (2004). *Argumentti ja kritiikki – lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L (1998). *Retoriikka*. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila M-L (toim.) *Argumentti ja kritiikki – lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen keinot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, E. (2005). *Elämää mielikuvayhteiskunnassa – imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, P. (2008). *Globalisaatio ja kansallinen me: kansallisen katseen historiallinen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. (2012). Opettajien tulkinnat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista diskursiivisena kamppailuna. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 6–22.
- Kunelius, R. (1993). Uskottavuuden anatomia: kova uutinen, genre ja kansalainen. *Tiedotustutkimus* 1993 (2), 33–45.
- Lassila-Merisalo, M. (2009). *Faktan ja fiktion rajamailla: kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindh, I. (2020). Kirjallinen matkakertomus kokemusten ja tietojen välittäjänä. Teoksessa Virtanen, M., Hiidenmaa, P. & Nummi, J. (toim.). *Kertomuksen keinoin: Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus. sivut 159–186.
- Mikkonen, K. (2002). Voiko fiktiosta tulla totta? Teoksessa Lehtimäki, M. (toim.) *Merkkejä ja symboleja: esseitä kirjallisuudesta ja sen tutkimuksesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Nykänen, E. (2018). Lentävää koiraa kesyttämässä. Lukumalleja Pentti Holapan ”Boman”-novellin retorisen vuorovaikutuksen tulkintaan. Teoksessa Rahtu, T., Shore, S. & Virtanen M T. (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: SKS, 116–143.
- Olkinuora, H. (2006). *Minne menet media?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Perelman, C. & Lehto, L. (1996). *Retoriikan valtakunta*. Vastapaino.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1971). *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. University of Notre Dame Press.
- Phelan, J. (2017). *Somebody Telling Somebody Else. Toward a Rhetorical Poetics of Narrative*. Columbus: Ohio State University Press.

- Phelan, J. (2005). *Living to Tell about It. A Rhetoric and Ethics of Character Narration*. Ithaca: Cornell University Press.
- Phelan, J. (1996). *Narrative as rhetoric – Technique, Audiences, Ethics, Ideology*. Columbus: Ohio State University Press.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, J. (2008). *Kirjoitus, juttu, tekstielementti: suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyyppeiden kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771–2000*. Jyväskylän yliopisto.
- Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. (2015). Ylistystä ja toiminta-alttiutta – retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. Teoksessa Apple, M., Ball, S., & Gandin, L. *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Routledge.
- Ryan, M. (1991). *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory*. Indiana University Press.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S., & Högbäck, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: refleksiä visyys empirisessä tutkimuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Shore, S. (2014). Reading to learn – genrepedagogiikan tieteellinen perusta. Teoksessa Ripatti, K. & Shore, S. (toim.) *Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: Äidinkielenopettajainliitto.
- Shore, S. (2012). Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma P., Tiilila, U., Lounela, M. (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shore, S., Mäntynen, A. (2006). Johdanto. Teoksessa Mäntynen A., Shore S., Solin A. (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sihvola, J. (1997). Aristoteleen retoriikasta. *Niin & näin* 1/97, 8–9.
- Simola, H. (2002a). Millainen olisi riittävän hyvä koulu? Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi.

- Simola, H. (2002b). Ilmaan propattu - toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere University Press.
- Smith, S. & Watson, J. (2010). *Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*. Toinen laitos. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Summa, H. (1996). Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa Palonen, K., & Summa, H. (toim.) *Pelkkää retoriikkaa: tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. (2008). Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa Oja-järvi, J., & Steinby, L. (toim.) *Minä ja markkinavoimat: yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain.
- Svingby, G. (1979). *Från läroplanspoesi till klassrumverklighet*. Malmö: Liber.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tieteen termipankki. (26.3.2017). *Retoriikka (kirjallisuudentutkimus)*. Luettu 25.2.2021. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:retoriikka>
- Vauhkonen, J. (1997). Matkalippu retoriikan valtakuntaan. *Niin & näin* 1/97, 20–21.
- Zareff, J. (2012). *Journalistinen komiikka: teoreettisia ja käytännöllisiä avauksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

### **Tutkimusaineiston kolumnit**

- Kinnunen, T. (23.11.2017). *Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytäkään*. Luettu 24.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-9943166>
- Kinnunen, T. (29.4.2018). *Kyllä koulu hoitaa*. Luettu 24.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-10182817>
- Kinnunen, T. (7.10.2018). *Vähemmän olisi kouluissakin enemmän*. Luettu 24.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-10438278>
- Kinnunen, T. (24.2.2019). *Mitä tarkoittaa peruskoulun perus-?*. Luettu 24.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-10643451>
- Kinnunen, T. (6.1.2020). *Kuka kouluissa opettaa ja mitä?*. Luettu 24.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11014114>

## **Muut Tommi Kinnusen yle.fi-verkkopalvelussa ilmestyneet kolumnit**

- Kinnunen, T. (20.1.2017). *Jokainen on omalla tavallaan erilainen*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-9407598>
- Kinnunen, T. (25.3.2017). *Miehisä asuu kollektiivinen pahuus*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-9528157>
- Kinnunen, T. (7.5.2017). *Suomalainen muotoilu ja markkinointi - hehe*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-9596520>
- Kinnunen, T. (1.6.2017). *Näkemiin, karvajalkaiset hämähäkkini*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-9640955>
- Kinnunen, T. (14.1.2018). *Nuorisourheilu tappaa liikunnan ilon – ”Vain treeniä ja koulua, muuta ei enää ole”*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10020597>
- Kinnunen, T. (11.2.2018). *Leivotaan maailman kanssa pullaa*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10065299>
- Kinnunen, T. (25.3.2018). *Kouluväkivaltaan on Suomessakin tarjolla vain myötätuntoa*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10130331>
- Kinnunen, T. (5.8.2018). *Ammatillisesta opetuksesta katosivat opettajat*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10333832>
- Kinnunen, T. (12.8.2018). *Hyväksymmekö luokan joka lapsen?* Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10344899>
- Kinnunen, T. (16.9.2018). *Opettajakaan ei pysty kaikkeen - lapset tarvitsevat myös koulun muita ammattilaisia*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10398739>
- Kinnunen, T. (11.11.2018). *Isän syli*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10484426>
- Kinnunen, T. (13.2.2019). *Koululaisen sukupuoli ei poliitikolle kuulu*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10644296>
- Kinnunen, T. (31.3.2019). *Harrastuksessa tärkein on matka*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10705592>
- Kinnunen, T. (2.6.2019). *Kun kutsumusammattilaisilta katoaa kutsumus*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10769488>



Kinnunen, T. (8.9.2020). *Pääkaupunkiseudusta tuli median tarinoiden normi*. Luettu 24.3.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10945067>

### **Kolumneissa esiintyneet tutkielmassa viitatu lähteet**

<http://www.ilmastokatsaus.fi/2018/02/06/jos-koululaisten-kesalomia-siirrettaisiin/>  
[luettu 4.4.2021]

<https://tem.fi/-/selvitys-koulujen-kesalomien-siirron-vaikutuksista-valmistuu-kevaan-aikana> [luettu 4.4.2021]

*Erityisopetus 2017* [https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_fi.pdf](https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_fi.pdf)  
[luettu 4.4.2021]

<https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/terveystieto-vahvistettiin-omaksi-oppiaineeksi/1972934#gs.8m33kl> [luettu 4.4.2021]

## Liite 1

Esimerkki retorisen analyysin tuottamisesta tutkimusaineistosta

#4


■ = logos  
■ = pathos  
■ = logos + pathos

RETORINEN KYSYMYS


### Tommi Kinnusen kolumni: Mitä tarkoittaa peruskoulun perus?

Vaadittaessa kouluun uusia asioita pitää miettiä, onko aihe sellainen, että se ihan oikeasti on jokaiselle tulevaisuudessa tärkeä, kirjoittaa opettaja Tommi Kinnunen.

**Peruskoulu** 24.2.2019 klo 07.12






Kuva: Kalle Mäkelä



Yle

UUTiset

3151

#### Kolumni

Kolumneja kirjoittaa laaja joukko Ylen ulkopuolisia tekijöitä.

- > Kaikki kolumnit löydät täältä
- > Ykkösaamussa kuullut kolumnit Areenassa ja podcasteina

Aina kun yhteiskunnasta löytyy virhe, sen havainnut ihminen innostuu kirjoittamaan yleisönosastolle kiukkuisen viestin, jossa hämmästellään, miksi koululaitos ei ole

tätäkään onnistunut hoitamaan kuntoon. Kuussa on käyty, mutta silti teinit varastavat auraskepit viitostien varsilta.

Aika usein ihmettely kohdistuu siihen, kuinka vähän ja kuinka väärä asioita koulussa opetetaan. Vastikään akatemiutkija kertoi, miten koulussa pitäisi opettaa ymmärrystä, ongelmanratkaisua ja loogista päättelyä. Keskuskauppakamarin toimitusjohtaja taas ihmetteli, miten peruskoulu on mahdollista suorittaa hahmottamatta kuluttajalainojen käänteisen koron kokonaishintaa. Tunnustan avoimesti, että olen elänyt tähänastisen elämäni ymmärtämättä tuollaista seikkaa.

Toivoisin, että keskustelijat näkisivät koulun kokonaisuutena.

Koulua pitää kehittää ja tulevaisuudessa tarvittavia taitoja kuuluu pohtia, mutta opettajan näkökulmasta julkisuuden ulostulot vahvistavat helposti käsitystä siitä, että suomalainen koulu olisi täysin epäonnistunut työssään, vaikka oppimista käsittelevät mittaukset osoittavat toisin. Ammattilaisen on helppoa pohtia omaa erityisalaansa ja kummastella mediassa, miten tuota tai tätä oman erityisalan yksinkertaista asiaakaan ei onnistuta opettamaan.

Toivoisin, että keskustelijat näkisivät koulun kokonaisuutena. Vaikka joku yksittäinen seikka saattaa olla elintärkeä minun elämässäni, muut ihmiset ovat saattaneet rakentaa kokonaisen elämän ilman sen hallitsemista. He taas voivat pitää tärkeänä jotakin sellaista taitoa, josta minä en ole kuullutkaan.

Tarkoitus on antaa opetusta, joka luo pohjaa myöhemmälle oppimiselle.

Olisi tärkeää muistaa, että yhdyssana peruskoulu alkaa määritteellä perus-. Tarkoitus on antaa opetusta, joka luo pohjaa myöhemmälle oppimiselle. Yläkoulu on viimeinen paikka, jossa koko yhteiskunnan kirjo selvästi näkyy, ja samassa luokassa istuvat niin hyvät kuin hitaammat oppijat, sekä oman tiensä löytäneet että ne, jotka vielä pohtivat mihin suuntaan elämässä kulkisi. Kaikki heistä elävät murrosiän siirtymävaihetta, jossa aikuisten mielestä elintärkeäkään asiat eivät aina paljoa paina.

Vaadittaessa kouluun uusia asioita pitää miettiä muutamaa seikkaa. Ensimmäinen harkittava asia on se, onko aihe sellainen, että se ihan oikeasti on jokaiselle



tulevaisuudessa tärkeä. Voisiko se kuitenkin olla tarpeellinen vain osalle, ja kannattaisiko sitä siksi opettaa vasta jatko-opinnoissa?

Toinen pohtimisen arvoinen asia on se, onko aihe aidosti mahdollista jokaisen oppia.

Kasvatuksellisessa mielessä olisi kammottavaa, jos osa koulussa käsiteltävistä asioista olisi vaikkapa käsitteellisesti niin monimutkaisia, että puolet oppilaista sen takia saisi päivittäin epäonnistumisen kokemuksia. Koululaitos on jo nyt tilanteessa, jossa 17,5 prosenttia oppilasta saa tukea selviytyäkseen opetussuunnitelmien vaatimuksista. Jos siis 97404 lasta ei suoriudu ilman erityisopetusta, kannattaisi pikemminkin karsia jotakin pois, ei ottaa uusia asioita mukaan.

Tärkein syy siihen, miksi peruskoulussa täytyy keskittyä perusasioihin, on kuitenkin se että opettaminen on paljon nopeampaa kuin oppiminen. Vaikka kasaisimme kaikki maailman tiedon opetussuunnitelmiin ja ilmiöoppisimme kouluissa vuorokaudet läpeensä, ei kaikki tieto meihin tartu - saati ikinä muutu toiminnaksi.

Mieti itse, hallitsetko vielä vaikkapa *kerronnan keinot* ja *metsätyypit* tai löytyvätkö teksteistäsi *possessiivisuffiksit* ja *muistat*, mitä tarkoittaa ruotsin *dock*. Varmasti ne kaikki on sinulle opetettu. Kyllähän katukuvassa näkyy ylipainoisia ihmisiäkin, vaikka koulussa on kyllä käyty läpi terveellinen ruokavalio. Ilmastomuutoksesta muistan kuulleen koulussa 80-luvun lopulla, mutta kolmenkymmenen vuoden jälkeenkin jahkaamme, täytyisikö asialle tehdä jotakin.

Itse pidin koulussa ainekirjoittamisesta, ja olen siitä itselleni tehnyt sivutyön, mutta en koe että siksi jokaisen koululaisen kuuluisi viikottain rustata lisää kirjoitelmia. Ehkä koulukeskusteluissa kannattaisi muistaa, että ihmiset oppivat asioita luokkahuoneiden ulkopuolella - ja joskus vielä aikuisenakin.

Tommi Kinnunen

Tommi Kinnunen on Kuusamossa syntynyt kirjailija sekä äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori. Häntä kiinnostavat teatteri, remontointi ja nikkarointi. Hän on vakuuttunut, että ainoastaan Koillismaalla on oikean näköistä metsää.



Lataa Yle.fi-sovellus